Série
Comunicação e Educação

Eliana Nagamini
Ana Luisa Zaniboni Gomes
organizadoras

Volume 5

Territórios migrantes, interfaces expandidas

Série Comunicação e Educação

Volume 5

Universidade Estadual de Santa Cruz

Série
Comunicação e Educação

Eliana Nagamini
Ana Luisa Zaniboni Gomes
organizadoras

Volume 5

Territórios migrantes, interfaces expandidas

Ilhéus - Bahia
editus
Editora da UESC
2018

Depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Alencar Júnior

DIAGRAMAÇÃO
Lária Farias Batista

FINALIZAÇÃO
Álvaro Coelho

REVISÃO
Roberto Santos de Carvalho
Pedro Carvalho
Tess Chamusca

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N147 Nagamini, Eliana
Territórios migrantes, interfaces expandidas /
Eliana Nagamini, Ana Luisa Zaniboni (orgs.). –
Ilhéus, BA: Editus, 2018.
341 p.: il. – (Comunicação e Educação; v.5).

Inclui referências.
ISBN: 978-85-7455-510-2

1. Comunicação na educação. 2. Educação –
Efeito das inovações tecnológicas. 3.
Comunicação – Estudo e ensino. I. Zaniboni, Ana
Luisa. II. Título.

CDD 370.14

Elaborado por Quele Pinheiro Valença – CRB 5/1533

EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028
www.uesc.br/editora
editus@uesc.br

EDITORA FILIADA À

SUMÁRIO

PARTE 2
RELAÇÕES COM O UNIVERSO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO

PARTE 3
TECNOLOGIAS, PRÁTICAS E LINGUAGENS NORTEADORAS

Apresentação

É com grande alegria que apresentamos publicamente mais um título da série *Comunicação e Educação*, obra produzida graças à frutífera parceria estabelecida entre a Editus, Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA, e o Grupo de Pesquisa (GP) Comunicação e Educação da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom.

Comunicação e Educação: territórios migrantes, interfaces expandidas reúne 20 artigos produzidos por pesquisadores, docentes, especialistas e profissionais de distintas formações em áreas do conhecimento mobilizadas por processos comunicativos e educativos e apresentados no XXXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação realizado em Curitiba (PR), em 2017.

Esta quinta edição está eivada de sentidos. Primeiro porque a obra nasce na passagem dos 40 anos de atuação da Intercom, entidade consolidada no cenário da pesquisa acadêmica nacional e mesmo internacional, reconhecida e respeitada por seus pares – o que é importante e louvável nesse momento histórico político brasileiro em que grande parte das instituições nacionais carece de legitimidade, decência e compromisso com o bem público, inclusive com o bem maior de um povo, que é a sua Educação.

Segundo porque a coletânea é resultado de reflexões e discussões que vêm sendo cuidadosamente nutridas, atualizadas e ressignificadas ao longo dessas últimas quatro décadas por docentes e pesquisadores da área, consolidando uma trajetória teórica e metodológica de fôlego e cada vez mais aberta às novas possibilidades de intervenção.

E terceiro porque, nessa caminhada, o GP vem se remodelando aos novos desafios investigativos e epistemológicos em função da realidade cada

vez mais diversificada dos cenários educativos e comunicativos, especialmente nas salas de aula – presenciais ou ambientes virtuais –, nos recursos didático-pedagógicos e nas novas sociabilidades engendradas por esse atual e dinâmico "espírito do tempo". Ocorre que se formou, assim, um grupo heterogêneo, multitemático e multidisciplinar, com sensibilidades, visões e métodos distintos de olhar e analisar o mundo da educação e da comunicação, mas solidário nos seus desafios de perceber, entender, atuar e transformar a realidade que nos cerca.

Que as reflexões contidas nas páginas desta quinta edição sirvam de farol para esses novos tempos, tão e cada vez mais educomunicativos.

Eliana Nagamini
Ana Luisa Zaniboni Gomes
Organizadoras

Prefácio

A colaboração entre a Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz (Editus) e o Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) traz à luz o quinto volume da série *Comunicação e Educação*. Sob o título de *Comunicação e Educação: territórios migrantes, interfaces expandidas*, as organizadoras Ana Luisa Zaniboni Gomes e Eliana Nagamini, reuniram 20 artigos, apresentados no 40º Congresso da Intercom, realizado em Curitiba. O material que se lerá, após a sua apresentação e divulgação no citado evento, foi revisto pelos autores e procedidos os eventuais ajustes requisitados pela forma livro.

Computados os cinco volumes que formam a série, o público leitor passa a ter à sua disposição um total de 98 artigos. Ou seja, estamos diante do maior conjunto de contribuições ordenadas em coleção envolvendo os temas concernentes aos vínculos entre comunicação e educação. É um feito expressivo, sobretudo quando atentamos para o fato de atravessarmos uma quadra extremamente difícil no que tange aos apoios com vistas à divulgação de materiais decorrentes de pesquisas, reflexões, debates, originários do campo acadêmico. A se destacar que a casa publicadora leva a chancela de uma Universidade Pública, algo de extrema importância haja vista o cumprimento da sua missão institucional de estreitar os diálogos com a sociedade.

Os textos que ensejam este volume foram dispostos em três eixos temáticos, a saber: Memória, desafios e perspectivas; Relações com o universo

do trabalho e da formação; Tecnologias, práticas e linguagens norteadoras. É preciso considerar que, conquanto a metodologia de se agregar os escritos por núcleos tenha pertinência, haja vista que as exposições apresentam diferenças no tangente a interesses, perspectivas, inflexões e mesmo nos procedimentos estilísticos, sendo necessário encontrar formulações gerais para abranger a multiplicidade, buscamos encontrar outros mecanismos organizadores capazes de dar ideia um pouco mais ampla do que vai nos artigos.

No que lemos, visualiza-se o acionamento de uma terminologia para tratar dos vínculos entre comunicação e educação que contém, implícita ou explicitamente, expressões como: educomunicação, literacia midiática, mídia educação, a partir do que são elaboradas as várias contribuições. Os assuntos propriamente ditos podem ser agregados em torno de variegadas preocupações que intentamos, precariamente, e apenas para se ter uma ideia mais ampla do que se irá ler, sob os seguintes lineamentos: exercícios em sala de aula apoiados nas linguagens da comunicação; questionamentos teóricos e metodológicos sobre o campo comunicativo-educativo; estudos comparativos e análise das fontes teóricas, postos na interface comunicação e educação; ensino de comunicação no ensino básico ou superior; mediações que promovem os vínculos entre comunicação e educação, sobretudo destacados em dois itens, cultura e tecnologias; a questão das competências ou alfabetização midiática. Há textos que, malgrado não se afastem daquilo que chamamos acima de lineamentos, incluem assuntos mais específicos relativos à ética, ao consumo, à pós-verdade, às práticas profissionais em âmbitos como os do jornalismo, do audiovisual, das implicações do tempo socialmente acelerado na dinâmica da educação escolar, o acionamento dos memes e da música para fins didático-pedagógicos. Tudo isto tendo em mira o nosso problema chave atinente aos nexos comunicativo-educativos.

Estamos, portanto, frente a um painel que atravessa, em boa hora e medida, múltiplas preocupações compartilhadas por aqueles cujo trabalho se elabora no pressuposto segundo o qual não é mais possível produzir educação de qualidade desconsiderando o caráter de centralidade estratégica que a comunicação passou a ter em nossa quadra histórica. Perspectiva, ademais, compartilhada por estudiosos como Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco Gómez. De certo modo, fazer educação sem o devido cuidado no tratamento dos problemas comunicacionais tornou-se procedimento vocacionado a gerar frustração de propósitos.

Cabe acrescentar, contudo, que a discussão acerca dos fluxos entre comunicação e educação nem sempre passa pelos desafios epistemológicos,

de sistemas produtivos e mesmo fenomenológicos, que espreitam aquelas interfaces. Existem, como mostram alguns artigos deste livro, atrações decorrentes da sedução tecnológica, sobretudo sobre os jovens, o que faz alguns setores da educação reagirem sob chave conservadora ao próprio debate envolvendo as mídias e mesmo a linguagem da comunicação. Entendemos, porém, que reside, ainda, na dialética do esclarecimento o melhor caminho para integrar sistemas sem descurar das particularidades, singularidades e identidades que sendo próprias, por exemplo, das mídias, ou dos processos de ensino-aprendizagem escolar, não apenas registram convergências, como abrem possibilidades para as devidas reflexões críticas por eles ensejadas. Desta sorte, continua em vigência a observação que fizemos no prefácio do volume quatro desta série, insistindo no fato de os educadores terem encontro marcado com os desafios comunicacionais – que não são poucos, de ordem fundamental no mundo contemporâneo, a circundarem a vida de sujeitos e instituições.

Os textos aqui reunidos, acrescentados ao já publicados pela série, constituem valiosa contribuição no sentido de mais bem esclarecer as inúmeras questões postas na interface comunicação e educação, especialmente por trazerem à luz pesquisas originais, ideias inovadoras e projetos de intervenção diversificados que apresentam alternativas para o trabalho educativo em diferentes ambientes, sejam formais, informais e não formais.

Adilson Citelli
Professor titular do Departamento de Comunicações e Artes (CCA) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)

PARTE 1

Memória, desafios e perspectivas

A perspectiva histórica da educomunicação: um paradigma, novas acepções de visão de mundo

Cláudio Messias[1]

Introdução

Os estudos capitaneados por Soares e Machado (1999) a partir da Universidade de São Paulo, no Brasil, e que abrangeram quase duas centenas de investigados no território da América Latina, nos anos finais da década de 1990, estão prestes a completar duas décadas. Naquela investigação científica fomentada com recursos públicos da Fapesp[2], o universo da ciência foi apresentado a um conceito que ao longo dos últimos anos expandiu-se por ambientes de ensino e aprendizagem espalhados por todo o planeta. Referimos-nos à Educomunicação, uma área do conhecimento fincada nas arenas de tensões que caracterizam os campos da Educação e da Comunicação e que nos elenca maneiras distintas de mirar o sujeito social audiência, tão mutante e mutável nas perspectivas das diversas teorias da Comunicação delongadas, modificadas e revisitadas desde o século passado.

Nesses últimos 20 anos, a Educomunicação, digamos, *ismariana*[3] foi submetida ao crivo da ciência nos mais diversos aspectos. O território mais significativo desses embates foram os congressos regionais e nacionais da Intercom, nos quais Soares e Salvatierra Machado (1999) apresentaram,

---

1 Doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP); docente no bacharelado em Comunicação Social-Educomunicação na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: <clmessias@usp.br>

2 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

3 Alusão ao professor doutor Ismar de Oliveira Soares, precursor dos estudos empíricos que levaram, epistemologicamente, à fundamentação do conceito de "Educomunicação".

formalmente, os resultados da pesquisa aplicada, em 1998, a sujeitos que atribuíam suas práticas cotidianas à inter-relação entre os campos da Comunicação e da Educação, em países diversos da América Latina. A esses sujeitos, Soares e Machado (1999) denominaram de "educomunicadores", uma alusão etimológica ao que Mario Kaplún já contextualizara nos anos finais da década de 1970, transitando entre Argentina, Uruguai e Venezuela e submetendo crianças e adolescentes à produção midiática (cassete fórum) no espaço da Educação formal.

De um único trabalho no Congresso Nacional da Intercom em 1999, na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro, a Educomunicação chegou, como objeto científico, a 27 *papers* apresentados na edição do evento realizada em 2016, na Universidade de São Paulo (MESSIAS, 2017). Também, enquanto área do conhecimento consolidada, forma, desde 2010, bacharéis e licenciados em Educomunicação, respectivamente em cursos superiores homônimos instalados nas universidades federais de Campina Grande (UFCG) e de São Paulo (USP).

A Educomunicação preconizada por Soares (2011) contempla áreas de intervenção, de maneira que o sujeito social, durante ações de construção cognitiva, perceba-se enquanto protagonista nas próprias ações e parte significativa de um conjunto de sistemas determinantes política e idelogicamente. O teórico brasileiro situado na Universidade de São Paulo foca, pois, o sujeito social aprendiz mediante o pressuposto de que todos, sem exceção, somos audiência em um mundo determinado pelas ordens dominantes da hegemonia. Um olhar, outrossim, lançado a partir do território das Ciências da Comunicação.

Em outro viés, ou seja, mirando igual processo, mas a partir do território da Educação, o mexicano Orozco Gómez desenvolve, ao longo desses últimos anos, na Universidade de Guadalajara, estudos que contemplam a suficiência de convergência de linguagens, pelos sujeitos sociais em aprendizagem, ante a um cenário de infinitas transformações "nas" e "a partir das" Tecnologias da Informação e da Comunicação. Investigações essas que incidem a partir do espaço da Educação e que, ao abordarem a interferência das novas mídias na constituição social dos sujeitos, despertam para novas formas de alienação e condução para uma sociedade menos atenta a seus direitos.

O trabalho aqui apresentado considera essas perspectivas de Soares (2011) e Orozco Gómez (2014) para enfatizar que, dada a consolidação do conceito "Educomunicação", a sociedade científica carece de, por diante, ressignificar o sujeito social audiência ante a uma realidade de

empoderamento que, propiciada pelas plataformas digitais de interação e Comunicação, o faz produtor de conteúdos, e não tão somente receptor. Nesse prisma, a utopia que fundamentava os estudos de Soares a partir das propostas de Paulo Freire (1979), de uma Educação e de uma Comunicação libertadoras, nos anos finais da década de 1990, materializa-se em um contexto em que a hegemonia, representada pelos grupos de Comunicação que integram a ordem dominante (GRAMSCI, 1986, 2001), adota discurso desagregador ao rebaixar o fluxo informal de informações ao *status* de notícias falsas, na era da pós-verdade, confirmando não estar mais absoluta no controle e no agendamento do cotidiano.

Entendemos que o sujeito social audiência, seja qual for o estágio cognitivo de construção de conhecimento em que se encontre, é passível de cisão ante a forma de visão de mundo que lhe foi imposta pela ordem dominante da hegemonia.

Nossos estudos, mirando a epistemologia da Educomunicação na Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, Brasil, buscam mensurar, nas perspectivas de Norbert Elias (1990) e Pierre Bourdieu (1992), o *habitus* que configura o paradigma educomunicativo, ou seja, circunstâncias ontológicas em que resistir ou reagir ao que é imposto por domínio corresponda a um processo natural da formação humana. Tendo, por conseguinte, a desestruturação da ordem que impõe o consumo conforme as regras hegemônicas.

Legitimação de um conceito nos congressos da Intercom

Ao completar 40 anos de contribuição para os avanços nos estudos científicos da Comunicação, a Intercom mostra-se como salutar espaço de debates mediante o diálogo com outras áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade, parte componente do étimo de definição da sigla da instituição, proporcionou, ao longo das últimas décadas, interações inúmeras, fazendo despertar inquietações, suscitar investigações e apontar questionamentos acerca dos caminhos pelos quais percorreriam e percorrem os estudos sobre Comunicação no país.

Em oito desses 40 anos, estivemos presentes nos congressos promovidos pela Intercom[4], seja em nível regional, seja nos eventos nacionais. Tal recorte temporal condiz ao período em que cursamos o mestrado e o doutorado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Um desafio de investigação complementou o outro, e de uma dissertação balizada, entre outros fatores de coleta de dados, por *papers* apresentados nos congressos nacionais da Intercom, chegamos a uma tese que aponta, epistemologicamente, para um fenômeno emergente a que denominamos Paradigma Educomunicativo.

O conceito “Educomunicação” é concebido mediante o cruzamento entre parâmetros já advindos dos anos 1960 e 1970, na América Latina, nos postulados de Mário Kaplún, Juan Dias Bordenave, Paulo Freire, Valerio Fuenzalida, Luis Ramiro Beltrán, entre outros, e práticas da inter-relação Comunicação/Educação sistematizadas em pesquisa desenvolvida por Ismar de Oliveira Soares. Enquanto objeto de estudo latino-americano, essa área do conhecimento é apresentada à comunidade científica em *paper* publicado nos anais do XXII Congresso Nacional da Intercom, realizado na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro, em 1999. O trabalho, intitulado “Educomunicação: ou a emergência do campo da inter-relação comunicação/educação” (SOARES; MACHADO, 1999), foi exposto, presencialmente, por Eliany Salvatierra Machado, então pesquisadora vinculada ao Núcleo de Comunicação e Educação da USP, no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação.

Se concebida, conforme Bourdieu (2004), enquanto arena de tensões da ciência, a Intercom, organizadora de congressos que submetem a produção científica brasileira a debates complexos, proporcionou a emergência do campo da inter-relação Comunicação/Educação. A autonomia desse campo é, pois, relativa, uma vez que pode variar conforme a intensidade das forças internas e externas, definidoras, essas, do que é legítimo ou ilegítimo. A Educomunicação, nesse ínterim, entra enquanto área do conhecimento e, outrossim, parte do novo campo, uma vez que sua autonomia dependerá, nas edições vindouras dos congressos nacionais da Intercom e demais organizações científicas, de elucidações que, hoje, a expõem a interferências externas e poderes temporais emanados a partir, principalmente, de questionamentos epistemológicos.

4 Exceção para o Congresso Nacional da Intercom, realizado em 2013, em Manaus/AM, ocasião em que participávamos do concurso público que nos levou à condição de docente do Ensino Superior na Universidade Federal de Campina Grande, PB.

O campo da inter-relação Comunicação/Educação faz-se, cientificamente, ante uma concepção de novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes. Maria Aparecida Baccega (1998, p. 7), pesquisadora com presença e participação efetivas nessas quatro décadas de congressos da Intercom, estava, pois, correta ao defender o reconhecimento dos meios de comunicação como "um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola". A autora, que historicamente sustentou e sustenta aversão etimológica e epistemológica à Educomunicação, sentencia, em complemento à própria indagação:

> Afinal, como viver numa sociedade onde a circulação de bens simbólicos está imbricada na sua própria porosidade, parecendo levar à perda da vitalidade? Qual o campo cultural no qual circulamos e no qual formamos nossa identidade? Conhecer seus mecanismos é um dos caminhos para que o jogo sujeito/objeto (este, constituído pelos bens simbólicos, que são as formas simbólicas mercantilizadas) seja operado num processo de interação efetiva e não de mera subordinação (BACCEGA, 1998, p. 7).

Se há um campo evidenciado nas propostas supracitadas, este o é da Comunicação/Educação. Com a ressalva de que o modo de olhar a Comunicação, por Baccega (1998), está na maré de mobilização dominante, sedutora, da hegemonia. Pois, nesse sentido, a autora postula que

> os meios de comunicação são os grandes responsáveis pela circulação das formas simbólicas mercantilizadas, ou seja, pela circulação de bens simbólicos. Para tratarmos da questão do consumo de bens simbólicos, que circulem agregados ou não a uma face material, temos, portanto, que tratar da mídia e nos aproximarmos da complexidade que cerca a produção e circulação do conjunto de bens que ela produz (BACCEGA, 1998, p. 8).

Nesse contexto, a Educomunicação foi inicialmente sinalizada enquanto campo emergente, autônomo, de intervenção social, mas não no sentido de campo científico que encontramos nos pressupostos de Bourdieu (1997). Campo, nos enunciados primeiros de Soares e Machado (1999), replicados em *papers* apresentados nos congressos nacionais da Intercom da primeira década de 2000, enquanto território de práticas e ensaios, e não

havendo, portanto, suficiência de ações para a constituição de capital científico. Bourdieu (1997), nesse aspecto, aponta ser necessário, primeiro, um constante jogo de forças que empurre dois ou mais lados para os respectivos campos sociais, tanto quanto simbólicos.

Comunicação e Educação e Educomunicação, destarte, são, se recorremos a Bourdieu (1997), o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico em formação. Tais formas, diz o autor, mostram, de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas; de outro, "um poder específico, prestígio pessoal que é mais ou menos independente do precedente [...] e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento do conjunto de pares" (BOURDIEU, 1997, p. 35).

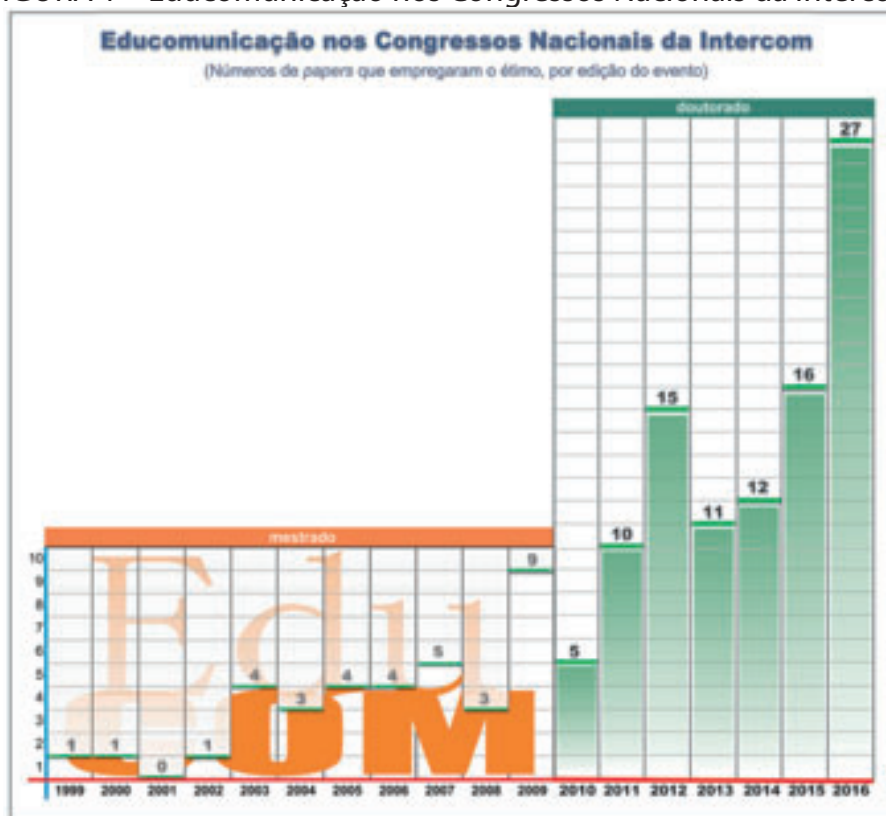
Há, portanto, dois campos simbolicamente constituídos, mas não efetivamente formados por reconhecimento, já que ambos, por não se reconhecerem, não legitimam suas formas de pertencimento **na** e **pela** comunidade científica.

Como parte derivada do conceito de Educomunicação, nesse ínterim condicionado a campo social, encontra-se o Paradigma Educomunicativo, que se aproxima daquilo que Bourdieu (1997) enuncia sobre capital científico, uma vez que pode ser entendido como inovação científica que incorre em rupturas sociais ante os pressupostos em vigor. Nessa mesma perspectiva, Educomunicação é capital científico "institucionalizado" e, como tal, está susceptível a estigmas de heresia e, por conseguinte, acaba combatido na e pela instituição.

Na trajetória de construção de capital científico, tanto a Educomunicação quanto a Comunicação/Educação, assim como as demais denominações dadas a práticas que inter-relacionam Comunicação e Educação, presentes em *papers* apresentados no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, da Intercom, buscaram, nas tensões, prestígio e poder. Logo, o crédito científico almejado por ambas as partes também esteve ligado, intrinsecamente, ao crédito político, o que Bourdieu (1997) considera ser de consagração temporal que, em alguns contextos, pode representar um fator de desencantamento ou mesmo de descrédito.

Em nossa pesquisa de mestrado, debruçada sobre os arquivos da Intercom relacionados aos congressos regionais e nacionais realizados no período de 1999 a 2011, e durante a coleta de dados de nosso doutoramento, por meio da qual os dados foram atualizados para 2016, identificamos ser possível

associar os questionamentos supracitados de Bourdieu (1997) e, dessa forma, acenar para respostas possíveis. O conceito de Educomunicação e, por conseguinte, seu teórico precursor, Ismar de Oliveira Soares, pois, aparecem na comunidade científica brasileira das Ciências da Comunicação em ascensão, por adesão conceitual, fenômeno que coloca o referido campo social em destaque inquestionável. Afinal, tendo os congressos nacionais anuais da Intercom como parâmetro, se considerarmos Educomunicação como um verbete, esse aparece, desde 1990, como atividade presente, efetiva, nas práticas apresentadas em *papers* no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, como mostra a **Figura 1**. Iguais pressupostos estão presentes no contexto em que, na **Figura 2**, são apresentados, pela mesma pesquisa de mestrado cujos dados estão aqui atualizados, os números de trabalhos científicos inscritos no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação.

FIGURA 1 – Educomunicação nos Congressos Nacionais da Intercom

Fonte: Messias, (2017).

Nota: Na primeira parte da coleta de dados, de 1999 a 2009, corresponde à nossa pesquisa de mestrado, desenvolvida no PPGCOM/ECA/USP, enquanto os dados de 2010 a 2016 se referem à atualização da mesma investigação, em nível de doutoramento.

No ano de 1999, temos Ismar de Oliveira Soares e Eliany Salvatierra Machado que adotam, pela primeira vez, o conceito "educomunicação" em *paper* apresentado no congresso nacional anual da Intercom. Dez anos depois, no congresso realizado na Universidade de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, havia nove *papers* inscritos relatando práticas da inter-relação comunicação/educação mediante os pressupostos teorizados por Soares (1999). Meia década adiante, em 2016, com o retorno de um congresso anual da Intercom à USP, foram apresentados 27 trabalhos científicos com o emprego conceitual e etimológico da educomunicação.

Figura 2 – Trabalhos aprovados no GP/NP Comunicação e Educação

Fonte: Messias (2017).
Nota: Gráfico mostra a coleta de dados feita no mestrado, no período de 1999 a 2009, junto ao banco de dados da Intercom, e atualizada durante o doutorado, defendido em 2017.

Há uma relação direta entre a consolidação do conceito científico "Educomunicação" e o aumento no número de trabalhos inscritos no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação durante os congressos nacionais anuais da Intercom no período de 1999 a 2006. Tendo como parâmetro apenas o que mostram, nas **Figuras 1** e **2**, as estatísticas referentes ao ano de 2016, são 83 *papers* aprovados, dos quais 27 têm autores adeptos de práticas educomunicativas. Ou seja, um em cada três trabalhos apresentados teve seus autores atribuindo suas práticas aos preceitos que nasceram nas pesquisas empíricas fincadas no Núcleo de Comunicação e Educação ou na própria ECA/USP, especificamente nos pressupostos da Educomunicação.

Nesse território de circulação de debates e embates, qual seja, a distribuição de grupos de trabalho nos — e durante os — congressos anuais da Intercom, ocorre a divisão de forças a que faz menção Bourdieu (1997). Se, por um lado, estão os *papers* cujos autores identificam suas práticas como relacionadas à Educomunicação, por outro, igual fenômeno, na perspectiva epistemológica, é denominado, por exemplo, como Comunicação e Educação ou Mídia-educação.

Fica evidente o embate de campo social quando pesquisadores com maior experiência e tempo de dedicação à ciência e, por conseguinte, à pesquisa influenciam os menos experientes, quase sempre na condição de orientandos ou ex-orientandos de iniciação científica, mestrado ou doutorado, a adotar a linhagem conceitual de suas opções e acepções próprias. Uma maneira, pois, conforme Bourdieu(1997), de o crédito científico poder continuamente assegurar uma forma de crédito político, advindo, esse, de uma busca pelo êxito pessoal que, ancorada em um exemplo de outrem hipoteticamente superior, expõe ao risco de desencantamento ou, pior, de descrédito, especialmente pelo fato de as práticas sociais, nesse caso resultantes da inter-relação Comunicação/Educação, não serem efetivamente reconhecidas ou legitimadas nem no campo da Comunicação, nem da Educação.

Um paradigma educomunicativo determinante de visão de mundo

Abordar a ciência mediante concepções tradicionais tende necessariamente a fazer com que o método científico se resuma a uma ação em que o sujeito pesquisador enfrente determinado objeto e, por conseguinte, busque o contraponto ao reconhecimento da ciência, figurando, essa, como uma organização que, coletiva, institucionaliza a razão crítica.

Essa forma de vislumbrar a atitude científica remete a uma contraposição que, em afronta a discursos historicamente construídos como verdade efetiva, conduz a um *status* provisório de validade. A não efetivação desses discursos, de modo a prevalecer uma nova descoberta científica, mostra o aparecimento de um novo paradigma, em detrimento de outro, superado.

Há, entendemos, uma forma de construção teórica da Educomunicação que a coloca fora do campo científico da Comunicação e, igualmente, da Educação. Consolidados os estudos que nos anos 1990 inter-relacionaram

esses dois campos e mostraram a possível validade de um novo discurso, é notável que existam, nesse contexto, proposições formais com suficiência para serem aceitas como científicas, uma vez que descrevem eventos da mesma espécie que outros já efetivamente observados nas práticas da Comunicação, da Educação e, agora, na inter-relação entre essas.

Nesse ínterim, de acordo com a visão de teoria em Hume, citada por Monteiro (2009), todas as hipóteses gerais, de contradição ou afirmação, não passariam de generalizações feitas com base na observação. Hume, nessa perspectiva, conceberia que teorias científicas como as que dão alicerce à Educomunicação seriam uma espécie de "digestão de observações" (MONTEIRO, 2009, p. 26), garantindo-lhe validade teórica própria. Posterior a Hume, mas anterior às observações que estruturam o discurso científico da educomunicação, Kuhn (1970) concebe que seja necessário separar, nas abordagens das Ciências Sociais, por sua vez distintas em relação às Ciências Naturais, o que seja conhecimento científico e o que venham a ser tradições científicas, em especial na Sociologia.

Giddens (1978), a esse respeito, critica que o conceito de paradigma defendido por Kuhn se aplique a uma série de entendimentos básicos, considerados como certos, formando o cenário para o que a comunidade científica entenda e defenda como sendo "ciência normal". Como consequência, de acordo com o autor, confrontando as postulações de Kuhn (1970) com as de Popper (1972) sobre paradigma, foi trazida à superfície

> uma série de problemas epistemológicos maiores que, em grande parte, são compartidos pelas ciências naturais e sociais, e são logicamente anteriores às características que podem dividi-las (...) A formulação que Khun dá à "ciência normal" sugere que o desenvolvimento da ciência, exceto algumas fases revolucionárias de mudança, depende de uma suspensão da razão crítica [considerando como garantido um conjunto de proposições epistemológicas] em vez de uma "revolução permanente" imanente à razão crítica, que está no coração da filosofia de Popper (GIDDENS, 1978, p. 145).

Popper, na avaliação de Giddens (1978), muito além de romper com o positivismo lógico, também superou as concepções tradicionais de ciência vigentes anteriormente aos anos 1970. Daí, pois, a contribuição a Kuhn, de maneira a somar no avanço da Filosofia da Ciência, mas situar as diferenças básicas entre dois autores que abordam o mesmo fenômeno. Se para Kuhn,

pois, a suspensão da razão crítica em relação às premissas subjacentes dos paradigmas é uma condição necessária para os sucessos da ciência natural, para Popper a "ciência formal" é uma subversão das normas do intercâmbio crítico e só a ela a ciência deve o seu caráter distintivo, contrastante com o dogma e o mito (GIDDENS, 1978).

Consideramos salutar apropriarmo-nos da concepção de paradigma postulada por Kuhne citada por Giddens (1978) pelo fato de se tratar de jogos de linguagem, na definição do autor. Isso porque existe, na transição entre um paradigma e outro, uma variação de significados. Dessa forma, o processo de assimilação de um novo paradigma remete, necessariamente, a modos de aprendizagem, que, conforme ressalta o autor,

> como expressão de uma forma de vida é também um processo de aprender o que o paradigma não é; quer dizer, aprender a mediá-lo com outras alternativas rejeitadas, em contraste com as quais os postulados do paradigma em questão tornam-se claros. Mesmo esse processo está, muitas vezes, confundido nas lutas de interpretação que resultam na fragmentação interna dos quadros de significado, e da fragilidade dos limites que separam o que é 'interno' do que é 'externo' ao quadro, isto é, o que pertence a quadros de significado distintos ou rivais (GIDDENS, 1978, p.152).

Refletir sobre a Educação a partir do território de tensões da comunicação significa, sob a perspectiva da teoria histórico-crítica de Saviani (2007), questionar um tipo de leitura de mundo que considere, ou não, a compreensão acerca dos posicionamentos políticos e ideológicos norteadores de modelos de desenvolvimento social vigentes. Nessa perspectiva, olhar a Comunicação a partir do prisma da Educação remete a igual questionamento acerca da suficiência de libertação político-ideológica ante aos modelos sociais determinantes.

A crítica ao modelo de desenvolvimento social vigente advém, pois, de Marx e perpetua-se no discurso histórico. Há, outrossim, um modo de sociedade adornada pelo capital ao longo dos últimos séculos, configurando uma parte considerável de sujeitos sociais adeptos ao modelo que funciona, e outra parte que, se não contrária, é crítica e ávida por caminhos alternativos.

Pesquisadores da Educação e da Comunicação, logo, situam-se nessa arena de tensões e veem que o tipo de leitura de mundo propiciado pelo capital, a partir da luta de classes, está em sintonia com a realidade em que

muitos concordam com o modelo vigorante e poucos discordam. Eis o *habitus* em que pode ser situado o Paradigma Educomunicativo, localizado no comum lugar em que, indiferente ao campo social a partir do qual nasce a reflexão, há discordância para com os protocolos sociais vigentes, com ênfase em aspirações fundamentadas na busca por uma alternativa igualmente construída socio-historicamente.

É necessário ressaltar uma configuração de hegemonia que não considere apenas a soberania do Estado arbitrário. Paralelo, pois, a esse e igualmente despótica aparece a dualidade mercado-Igreja, cujos interesses foram historicamente constituídos à margem das aspirações e da consciência coletiva.

Se pessoas, logo, relacionam-se e atribuem/legitimam poder entre si, é porque configuram a sociedade capitalista contextualizada por Marx e, portanto, obscurecem ou têm obscurecidas formas múltiplas e diversas de participação e pertencimento a esse mundo artificialmente construído em sistemas de compra e venda.

A interação social, por conseguinte, é também interação material, o que faz das relações sociais produtos de mercadoria simbólica cujo controle, dominante, é externo à ação individual de cada sujeito. É nesse aspecto que entra o trabalho, objetivo maior de domínio mediante políticas e ideologias e, na condição de mercadoria, matéria-prima de produção primária, com a inevitável redundância, nas atribuições dadas à Educação formal. Forma-se, pois, para o mundo. O mundo do trabalho.

Encontramos em Gramsci (1986) a gênese desse postulado. Afinal, nas relações sociais, numa perspectiva de materialidade da crítica e da consciência, deparamo-nos com o problema sugerido pelo autor, que questiona se é preferível pensar, sem disto ter consciência crítica, ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo. Gramsci refere-se, nesse aspecto, à imersão em que o sujeito social é submetido a participar de uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo mundo exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente, regido por regras totalizadoras advindas de políticas, sejam elas locais, doutrinadoras ou econômicas. O autor cita que esse mundo consciente

> pode ser a própria aldeia ou a província, e pode ser originário na paróquia e na "atividade intelectual" do vigário ou do velho patriarca, cuja "sabedoria" (grifo do autor) dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência pela ação (GRAMSCI, 1986, p. 12).

Socialmente, na crítica de Gramsci, somos todos pertencentes, sempre, a um determinado grupo, cuja constituição também pode ser entendida como predeterminada. Precisamente, o grupo de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir.

Logo, por sermos o que o autor concebe como homens-massa e homens-coletivos, também somos conformistas de algum conformismo. O desafio, nesse aspecto, é identificar, nas ações que tentam combalir essa forma de pensar predeterminada, o tipo histórico do conformismo a que pertença o sujeito social em questão, ou seja, se homem-massa ou homem-coletivo.

O postulado *gramsciniano* de criticar a própria concepção de mundo remete, em significado, a torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido, fruto de representação hegemônica.

Santos (1977 apud MORAES, 2016), a esse respeito salienta que um dos desafios centrais para o pensamento contra-hegemônico consiste em alargar a compreensão pública sobre a necessidade de se transformarem, gradual e permanentemente, as relações sociais e de poder. Podem, assim, ser reveladas evidências da efetividade de contrarracionalidades e de racionalidades paralelas, que se levantam como realidades ante a racionalidade hegemônica, e apontam caminhos novos e insuspeitados ao pensamento e à ação (MORAES, 2016). Segundo o autor,

> os contrassentidos aí explicitados podem desfazer ou reduzir o risco de a cidadania se ver perpetuamente condenada à subordinação aos interesses dominantes, do mesmo modo que abrem a chance de se alcançar um consenso em torno de modelos alternativos de desenvolvimento (MORAES, 2016, p. 23).

No território do modelo de desenvolvimento social vigente está uma hegemonia que, multifacetada por incumbências estatais, mercadológicas e religiosas, procura reduzir, de acordo com Moraes (2016), ao mínimo o espaço de circulação de visões alternativas e contestadoras. Mesmo que estas continuem se manifestando, reelaborando-se e resistindo notadamente no âmbito disperso e descentralizado da comunicação em rede (MORAES, 2016).

Considerações finais

Há duas sólidas conclusões que balizam os estudos vindouros das Ciências da Comunicação no Brasil: haverá, anualmente, a realização dos congressos anuais da Intercom e, por conseguinte, continuarão avançando as investigações acerca da Educomunicação, essa área do conhecimento que nasce na arena de tensões da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação e legitima-se por oferecer subsídios de compreensão acerca do sujeito social da contemporaneidade, empoderado por domínio dos modos de produção da comunicação mediada.

Em metade dos 40 anos da Intercom, os cientistas brasileiros que se debruçam nos estudos da Comunicação e das áreas que a essa inter-relacionam em interfaces participaram dos debates que deram estrutura à Educomunicação. O próprio Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, cuja divisão temática é centrada na interdisciplinaridade, registrou, com números crescentes, a adesão conceitual a essa área do conhecimento que há mais de meia década forma egressos na Paraíba e em São Paulo.

Em tempos de desmaterialização da informação, quando o planeta discute aquilo que a hegemonia anuncia como conceito "pós-verdade", o paradigma educomunicativo decorrente desses estudos protagonizados pela Intercom faz suscitar o debate relacionado ao papel da audiência no fluxo circulante de comunicação mediada. Está evidente que o controle absoluto, pela hegemonia, sobre os processos comunicativos, desfragmenta-se gradativamente. Agora protagonista, porém, o sujeito social audiência pode estar representando a reprodução do modelo de mundo que critica, e não a mudança.

O desafio, daqui por diante, é mensurar em quais aspectos esse sujeito social audiência, protagonista, pode, concomitantemente a esse processo de reconstituição da ordem dominante, cindir com a visão de mundo que lhe é imposta. Necessários, pois, os vindouros congressos nacionais da Intercom.

Referências

BACCEGA, M. A. Recepção: nova perspectiva nos estudos de Comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 12, p. 7-16, ago. 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

______. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

______. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

______. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de A. J. Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 39-64.

______. **Sobre o Estado**: cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GIDDENS, A. **Novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

______. **Cadernos do cárcere.** Edição de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

MESSIAS, C. **A epistemologia da Educomunicação em aferição**: por uma contextualização de *habitus* no paradigma educomunicativo. 2017. 265 f. Tese(Doutorado em Ciências da Comunicação)– Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MONTEIRO, J. P.**Hume e a epistemologia**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

MORAES, D. de. **Crítica da mídia & hegemonia cultural**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

OROZCO GÓMEZ, G. **Educomunicação:** recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1985.

______. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SOARES, I. de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I.; MACHADO, E. S. Educomunicação: ou a emergência do campo da inter-relação comunicação/educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 22., 1999, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: Intercom, 1999. p. 1-15.

Comunicação e Educação: desafios temporais

Adilson Citelli[1]

Introdução

Este texto apresenta reflexão derivada de pesquisa efetivada junto a 197 professores e 699 alunos do ensino básico, centralmente de escolas públicas na cidade de São Paulo e municípios adjacentes. E teve por objetivo principal verificar como ocorrem os nexos educomunicativos frente aos configuradores sociais e culturais suscitados pela aceleração tecnológica, pelos novos modos de discentes e docentes — em sua maioria constituída por sujeitos cuja formação ocorreu nos marcos da que vem sendo chamada de sociedade digital — serem e estarem no mundo. Tal propósito coloca-se no bojo de perguntas que a própria sociedade brasileira faz acerca do lugar e do alcance da escola, assim como dos problemas que a circundam e das alternativas capazes de firmar as bases para uma educação formal de qualidade comprometida com o avanço da cidadania e que tem à sua frente um cenário histórico de enorme complexidade.

A pesquisa seguiu empreendimento metodológico constituído a partir de três movimentos: aplicação de questionários compostos por perguntas abertas e fechadas, observação de aulas e registro de falas, decorrentes, muitas vezes, de encontros com grupos de professores e alunos. O material foi tabulado e analisado e dele resultaram a construção de categorias teóricas, sistematizações e reflexões mais amplas concernentes às interfaces Comunicação/Educação.

---

1 Professor titular do Departamento de Comunicações e Artes, ECA-USP.
e-mail: <citelli@uol.com.br>.

Tendo em vista a sumária apresentação de resultados, verificou-se, conforme as circunscrições deste texto, que a presença do computador, da internet, da televisão, do rádio, enfim, dos inúmeros dispositivos de comunicação e suas mensagens colocados em torno de professores e alunos vem produzindo singularidades e particularidades à educação formal que escapam a certas dinâmicas amiúde associadas ao cotidiano das salas de aula. O mundo real das escolas não articula, necessariamente, demandas sociotécnicas e práticas didático-pedagógicas, no que resulta o fato de a vida em curso, cada vez mais conectada aos veículos de comunicação, encontrar pouca continuidade junto às expectativas pessoais, sobretudo dos jovens discentes, desejosos de promover convergências entre os ensinamentos propedêuticos e as demandas de uma realidade marcada por acentuada disfunção social, assim como permanentes mudanças nos instrumentos de produção e nos andamentos tecnoculturais. Em um termo, parece que estamos frente a instâncias fragilmente vinculadas, malgrado existir acerca dos nexos da Comunicação com a Educação uma retórica de aproximações cujo mecanismo de evidência serve, muitas vezes, apenas para esclarecer a intensidade da fratura.

Estas e outras observações decorrentes da pesquisa efetivada, considerado o seu âmbito estatisticamente não representativo, contudo revelador da vida ordinária de certo conjunto de escolas, alunos e professores, possuem abrangência suficiente para franquear algumas generalizações e permitir a construção de categorias que respondem a interrogantes suscitadas durante o nosso percurso. Dentre elas destacamos uma: a percepção segundo a qual o tempo foi socialmente acelerado graças à interveniência dos dispositivos da Comunicação tecnicamente mediada.

1

A sociedade contemporânea, sobretudo quando vista sob a perspectiva das dinâmicas tecnoculturais, da aceleração temporal e das formas de o sujeito localizar-se nas condições particulares da vida material e simbólica, aponta para certa saturação na maneira como determinados processos comunicativos e educativos vêm se realizando (ROSA, 2013). A expansão e permanente mudança nos sistemas e processos tecnológicos — que trouxeram no seu bojo profundas alterações nos vínculos dos sujeitos com as experiências cotidianas, respeitadas as formações sociais e de classes aí compreendidas — ocorreram em ligação estreita com os variados dispositivos da Comunicação: indo do telefone fixo ao locativo, do correio tradicional ao e-mail, da televisão analógica

à digital. E, com isto, as metamorfoses nas relações sociais: no lugar ocupado pelos sujeitos em frente a outros sujeitos; na apreensão do tempo — referência quase obsessiva da alta modernidade e regente de múltiplos âmbitos que organizam a nossa quadra histórica —; nos mecanismos que efetivam os jogos de recompensas e punições, a depender de como respondemos aos apelos derivados seja dos acenos materiais, ou se quisermos, da lógica geral do consumo, seja das manifestações simbólicas ancoradas no terreno dos valores e das representações (FONTENELLE, 2017). A imantar tais matizes prossegue a mesma retórica do necessário ajuste sistêmico, em sua prolífica articulação de palavras de ordem: "educação para toda a vida", "empreendedorismo", "meritocracia", "autoregulação do mercado", "sujeito empresário de si mesmo". A nova religião do triunfo messiânico no disputado ambiente profissional pede esmerada formação educacional, determinação individual para o sucesso, malgrado efeitos colaterais como o da reconcentração da renda e do aumento dos bolsões de miséria surjam como percalços inevitáveis de uma trajetória aparentemente sem retorno (PIKETTY, 2014). Enfim, numerosos e nem sempre muito claros são os acordos voltados a conectar os circuitos que ligam os novos meios de produção aos constituintes sociais.

Neste contexto, os veículos de comunicação alimentam e são alimentados, nomeadamente e para o que nos interessa no momento, por elementos de recorte sociotécnico e tecnocultural[2]. A criação de sistemas e suportes móveis digitalizados, compactos, dispostos em rede e a serem acionados fora da circunscrição unidirecional e dos limites impostos por barreiras de transmissão, permitiu ao usuário redefinir quer a relação com os dispositivos, quer com os próprios mecanismos de produção discursiva. Ou seja, e não entrando, ainda, no mérito mercantil ou de contingenciamento das novas possibilidades de ativar a comunicação mediada tecnologicamente, o receptor marcado pela passividade e submetido a recursos limitados para colocar em marcha o seu discurso – a exemplo da velha e única subordinação à telefonia fixa – vem transformando a experiência dele no atinente aos

2 Os termos sociotécnica e tecnocultural dizem respeito, fundamentalmente, a uma perspectiva que insere a questão das técnicas e das tecnologias em quadros sociais e culturais mais amplos (sujeitos, relações interpessoais, interesses de grupos e classes, mudanças de comportamentos, alterações nos paradigmas históricos, deslocamentos de valores, etc.). Consideramos, portanto, que as técnicas e as tecnologias não são fenômenos meramente maquínicos, estando inseridas em processos dialéticos de alimentação e retroalimentação entre instrumentos de produção, relações de produção e nexos sociais e culturais.

vínculos com as próprias plataformas que dão continuidade aos circuitos comunicativos. Estamos, ao menos potencialmente, aptos a fundir as clássicas figuras do destinador e do destinatário, na medida em que as possibilidades de retroalimentar os processos de comunicação encontram-se dadas: as mensagens podem ser recebidas, respondidas, construídas, desconstruídas, com o simples apoio, por exemplo, de um *smartphone*. O tempo passa a ser vivenciado, deste modo, em dimensão outra, já não mais ditada por certo ritmo cronológico, senão por um sentimento de emergência, cuja expressão acelerada simula possível desconstrução dos próprios andamentos da natureza: os dias, meses e anos ficaram mais curtos; o Sol e a Lua surgem e desaparecem em menos de 12 horas (CITELLI, 2017).

Sem o intuito de promover comparações improcedentes, tampouco explorar, ao menos por ora, as resultantes da assertiva a seguir, temos na educação formal uma espécie de movimento interno na contracorrente do que vem acontecendo no âmbito da Comunicação, quando está em cena o usuário/receptor/destinador/coenunciador, conforme se venha a chamar este agente que tanto opera os dispositivos como impele orientações ou reorientações no fluxo discursivo. Os alunos, e sob certas circunstâncias os professores, continuam convivendo nas salas de aula – fora delas as dinâmicas comunicativas seguem outros fluxos, nos quais os mediadores técnicos jogam papel decisivo – com um sistema que registra a manutenção de práticas há muito firmadas pelos discursos didático-pedagógicos e, quase sempre, orientados pela visão funcionalista calcada no *step flow of communication*: as mensagens saem de um centro produtor para alcançar, praticamente sem volta, um conjunto de receptores. Os educadores chamariam a tal estado de coisas de transmissivismo.

A descontinuidade do retorno/resposta decorre de duas razões principais, ou dos seus cruzamentos: de um lado, a interdição deriva do autoritarismo, jogo de poder, desqualificação pura e simples do possível interlocutor, e, de outro, pelo fato de praticamente tudo se resumir ao momento mesmo em que o discurso é dito pelo docente. O processo de ensino e aprendizagem fica na dependência de um ato físico presencial do professor. E aqui não se trata, obviamente, de relegar, afastar, diminuir, o lugar social, afetivo, cognitivo, que o docente possui na vida do discente, tanto insubstituível como a ser valorizado, mas suscitar uma questão afeita às circunstâncias comunicativas que entram na dinâmica das produções de linguagem no mundo contemporâneo. Em um termo, enquanto os aparatos da comunicação tecnicamente mediados avançam redefinindo as formas, os lugares e as estratégias

elaboradoras dos discursos, a escola adota práticas associadas à manutenção de procedimentos equânimes ao mundo pré-digital[3].

2

Tais observações animam a citada pesquisa sobre a qual nos voltamos e cujos andamentos serão apresentados e discutidos nos limites deste *paper*. Considerado o núcleo de nossa preocupação, voltado aos vínculos entre a educação formal e os processos de comunicação, fixar-nos-emos na tópica concernente às tecnoculturas, sobretudo quando relacionada às questões da apreensão social do tempo.

Cabe aduzir que a perspectiva metodológica adotada busca entender os fenômenos educativos a partir de referências conceituais ancoradas de maneira mais decisiva no campo da Comunicação. Ou seja, há o intento de indagar acerca dos elementos advindos, propriamente, dos estudos que se desenvolvem no campo da Comunicação e se expandem para os processos educativos formais. Por esta via, a Comunicação é vista como instância social-interativa, marcada por arranjos de linguagens, dispositivos, estratégias performativas, que tanto se traduzem em ações particulares nas salas de aula, manifestadas por docentes e discentes, ou nas variadas relações entre eles,

3 Considerando a questão em perspectiva abrangente, Divina Frau - Meigs (2014, p. 63-64) ao falar das passagens dos mecanismos de comunicação pré para os digitais e suas intercorrências na educação, lembra: "No meio pré-digital, além do modelo de transmissão clássico, há três modelos discursivos que se sobrepõem, mais ou menos presentes nas escolas e práticas, diferentemente distribuídos nos países europeus e para além deles. O modelo de transmissão utiliza os meios de comunicação como ilustração de outra disciplina para compartilhar cultura e manter patrimônio. O modelo de competências críticas desenvolve julgamentos normativos e promove a consciência do impacto dos usos dos meios de comunicação. O modelo de cidadania promove a participação do indivíduo na esfera pública. O modelo de criatividade impulsiona usos variados dos meios de comunicação, sobretudo a *web* 2.0 para a realização de objetivos pessoais. [...] Os modelos pré-digitais carecem de um *modus operandi* para uma oferta tão fragmentada de habilidades e competências que são muito desunidas quando não confundem capacidades neurológicas (a alfabetização visual) e funcionalidades tecnológicas (o conhecimento da informática) com a educação básica em leitura e escrita. Também carecem de uma integração da noção de 'informação' como a que se desenvolveu com a convergência digital (de notícias a códigos e dados), em sua relação com o conhecimento e a cultura". A autora considera que, além dos esquemas educativos formais calcados nos três Cs (competência, criatividade, cidadania), é necessário, nas contingências digitais, acrescentar mais dois Cs (cognição e conexão).

em níveis interpessoais, como nos vínculos mais amplos com os *media*, tendo em mira a gama de ofertas que incluem televisão, rádio, jornal, internet, redes sociais, etc.

Deste modo, existe a intenção de mais bem aproximar os termos Comunicação e Educação, não os enxergando, somente, como territórios cifrados por claras tradições teóricas, de pesquisa, hermenêuticas, etc., senão dando a eles dinamicidade interna de interconexões e interfaces objetivamente presentes – mesmo quando silenciadas pela instituição escolar – nas práticas cotidianas das salas de aula. Em outros termos, professores e alunos (para não abrir demais este universo e nele incluir os dirigentes escolares e os próprios pais dos discentes) vivem e circulam entre os dispositivos de comunicação e suas linguagens, as formas discursivas, as imagens, os signos reprodutores ou constituidores dos sistemas simbólicos, representacionais, de difusão dos imaginários, de expansão das ideologias e valores, das estratégias de poder. Se ao menos até o início da segunda metade do século XX não havia novidade em associar tal processo à comunicação interpessoal, e malgrado a permanência dela – considerando, neste passo, a sala de aula –, a novidade reside, no corrente momento histórico, no fato de se abrir um cenário no qual os dispositivos técnicos passaram a jogar papel decisivo amplificando e desdobrando a abrangência, os significados, as influências das linguagens e dos constituintes discursivos. Em última instância, reside na indagação acerca dos processos de comunicação referidos à educação formal o principal elemento a singularizar a nossa pesquisa. A expressão material disto talvez possa ser registrada na imagem de um jovem que em meio a uma aula busca, à socapa, confrontar informações dadas verbalmente pelo professor acessando, para tanto, através do iPhone, o Google.

Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2013) ampliam a análise acerca do que teria levado a certa "deterioração" nas relações escolares. E mirando o panorama francês se perguntam o motivo de 10 a 15% dos alunos de sexto ano não conseguirem registrar leitura satisfatória de um texto, enquanto outros tantos o fazem com muita dificuldade; e mesmo o que tem levado, em média, 150 mil alunos por ano a não concluírem a formação escolar básica. E prosseguindo na rota das perguntas sobre a fragilização institucional da escola gaulesa, elencam motivos como os da perda de respeito profissional, social e de autoridade dos professores, obrigados a conviver com um clima de indisciplina, desatenção e violência e mesmo dos desajustes entre as solicitações da vida cotidiana, recortadas pelos dispositivos técnicos, e o enges-

samento das práticas didático-pedagógicas e de suas estratégias discursivas[4]. Apesar das enormes diferenças entre os sistemas escolares na França e no Brasil[5], particularmente no atinente ao tamanho que apresentam, podemos identificar proximidades quanto à percepção de que algo saiu do controle no reino das escolas.

Para os citados autores franceses, o problema não está no fato de os discentes desejarem, apenas, ver televisão, acessar chats na web, fazer downloads de música. Ou mesmo, os docentes entregarem-se à faina das

---

4 Exemplo disto pode ser visto no filme de 2008, *Entre les murs* (*Os muros da escola*), do diretor Laurent Cantet.

5 O Censo do Ministério da Educação (MEC) de 2015, em dados preliminares, indica existirem no Brasil, incluindo escolas estaduais e municipais de áreas urbanas e rurais, os seguintes números de matriculados: creche, 1.933.445 de crianças; pré-escola, 3.636.703; ensino fundamental, 22.720.900; médio, 6.770.271 e 2.765.246 na educação presencial de jovens e adultos. Um total de 37.826.565 alunos. Na educação especial são 718.164 matrículas. A tabela abaixo apresenta a taxa de concluintes entre 2007 e 2013:

Taxa de Conclusão - Ensino Fundamental - 16 Anos												
	2007		2008		2009		2011		2012		2013	
	Taxa	Meta	Taxa	Meta	Taxa	Meta	Taxa	Meta	Taxa	Meta	Taxa	Taxa
Brasil	62,7	61,0	64,6	63,2	66,2	66,2	67,4	74,1	69,4	78,9	71,7	84,0
Norte	50,4	45,1	52,4	48,2	51,9	52,5	53,5	64,2	55,2	71,3	57,6	79,0
Nordeste	44,7	42,6	48,1	45,8	51,6	50,3	56,7	62,6	59,1	70,0	60,4	78,1
Sudeste	76,0	74,8	77,2	76,1	76,2	77,8	76,5	82,3	78,7	85,0	81,2	88,0
Sul	71,6	72,2	72,2	73,7	74,5	75,6	71,9	80,8	75,2	83,9	78,4	87,2
Centro-Oeste	67,8	62,9	66,2	65,1	74,7	67,9	77,4	75,3	72,9	79,7	74,8	84,5

Taxa de Conclusão - Ensino Médio - 19 Anos												
	2007		2008		2009		2011		2012		2013	
	Taxa	Meta	Taxa	Meta	Taxa	Meta	Taxa	Meta	Taxa	Meta	Taxa	Meta
Brasil	46,6	43,4	48,5	45,2	51,6	47,7	53,4	54,6	53,0	58,9	54,3	63,7
Norte	34,9	28,0	36,3	30,0	38,3	33,0	37,6	41,8	39,7	47,5	40,4	53,9
Nordeste	31,8	26,9	32,2	29,0	38,0	32,0	42,2	40,9	43,8	46,7	45,3	53,2
Sudeste	57,6	56,2	59,9	57,5	61,8	59,4	62,7	64,4	61,9	67,5	62,8	70,9
Sul	52,6	53,8	57,0	55,2	60,5	57,2	58,0	62,6	56,8	65,9	57,8	69,6
Centro Oeste	47,9	43,8	48,8	45,6	52,3	48,0	58,2	54,9	54,0	59,2	56,0	63,9

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/36965/em-uma-decada-taxa-de-conclusao-do-ensino-fundamental-cresce-15-pontos-percentuais/>.

greves, da rotina pedagógica, da desatualização pedagógica. Trata-se de um processo mais amplo, "quase civilizacional", cifrado pela transição da sociedade disciplinar característica dos primeiros tempos da modernidade para outra, hipermoderna, cujos grandes lineamentos (que prosseguem incluindo os procedimentos disciplinares) são encontrados na tríade: consumismo, hedonismo e neoindividualismo.

> O capitalismo de consumo não apenas elevou o nível de vida da população como também propagou uma nova cultura, exaltando a vida no presente, a satisfação dos desejos, a realização pessoal do indivíduo. Correlativamente, ele contribuiu para desqualificar os enquadramentos disciplinares, as normas de imposição autoritária e o "adestramento" impessoal considerados como violentadores do desabrochamento da subjetividade. O reino da criança-rei e a difusão da educação permissiva são suas manifestações diretas (LIPOVETSKY; SERROY, 2013, p.51).

Aqui não se cogita, portanto, localizar naquela tríade toda fonte do mal, pois nela está consignada evidente marca da cultura coetânea, mas de permitir consideração crítica, portanto não naturalizada, a ser posta em circuitos que superem os elementos de regulação e os óbices para a emancipação dos sujeitos. Tampouco é razoável ceder às atitudes nostálgicas, "do antes a escola era boa", menos ainda de comungar com a catastrófica sentença da moda: "ou a escola muda ou morre". Sequer dar continuidade à máxima segundo a qual as dificuldades enfrentadas pelas salas de aula decorrem do conflito geracional entre os "nativos e imigrantes" digitais[6]. O velho lema

6 Há muitas controvérsias alimentando a visão corrente de que existe uma espécie de conflito geracional entre os herdeiros do mundo analógico e os nascidos sob o signo da digitalização. Por este esquema redutor estariam, de um lado, a escola inadequada, os professores defasados, e, de outro, os jovens aprendendo em espaços múltiplos, dotados de habilidades operacionais que a tradição educativa formal não consegue suprir. Desde que Don Tapscott (1999), um misto de administrador de empresa, pesquisador de temas emergentes, CEO, palestrante, etc., chamou atenção, ainda no século passado, para a existência de certa Geração Y, Geração NET, Geração do Milênio (pessoas nascidas depois de 1980), insistindo nos vínculos entre novas tecnologias e mudanças cognitivas, comportamentais, etc., o assunto vem se desdobrando, mesmo no terreno da Educação. Verificam-se, neste percurso, registros opostos para indicar a relação escola-professor-aluno-tecnologia. É o caso da crítica que se pode fazer a Mark Prensky (2006, 2012) e êmulos apontando o fato de inexistir comprovação suficiente em termos teóricos e de pesquisa que sustentem existir um novo grupo de alunos (a geração Z, nascida a partir dos anos 1990) dotado de habili-

latino *in media res* é, nestas horas, um bom conselheiro, pois o repto que se apresenta é o de conciliar as necessárias demandas por formação qualificada – algo alinhado ao plano filogenético da tradição escolar – às contingências de um mundo em rápida transformação no qual a midiatização joga papel decisivo. Ou ainda, se o enciclopedismo, procedimento muito presente nas salas de aula e nos livros didáticos, faz pouco sentido nos tempos correntes, aderir à Wikipedia ou ao Google (associados, registre-se, à midiatização) sem a devida interveniência crítica implica, por vias tortas, encontrar outras maneiras de acolher o adestramento pessoal.

3

Como se tem acompanhado, estamos buscando apontar o vetor da tecnocultura como importante instância para se pensar nos vínculos da Comunicação com a Educação. Tal perspectiva é recortada pelo pressuposto dos necessários acertos entre "suportes" e linguagens. Ou ainda: os diversos equipamentos requisitam o reconhecimento de suas potencialidades, seja em termos funcionais seja do universo de signos que os compõe. É a maneira através da qual é possível escapar da armadilha regulatória, adaptativa, que costuma circundá-los. Está em causa, pois, repensar a relação do sujeito com as técnicas, reconsiderar o lugar social ocupado pelos objetos e as virtualidades de acionamento que permitem.

Daí um sério desafio da comunicação à educação escolar, haja vista nela exibir um caráter de evidente atração monofônico, mantendo ritos restritivos no terreno dos comportamentos, da linguagem, pouco afeita às mixagens discursivas, às circulações dos signos e dos códigos, e nem sempre

---

dades irrecorríveis por serem "nativos digitais", menos ainda que os "imigrantes" estejam pouco aptos a operar os novos sistemas de comunicação, dado a existência de uma espécie de muro etário. Ademais, como vem sendo reiterado, o próprio sistema digital foi criado por uma geração anterior à dos "nativos", aquela composta pelos Baby Boomers (nascidos em período entre 1946-1964). A "explosão de bebês" foi um fenômeno demográfico ocorrido depois da segunda guerra mundial, sobretudo, nos Estados Unidos e chamada de geração X. A questão vem merecendo de nossa parte análise mais detida e exposta ao longo da já citada pesquisa, sendo resumidamente formulada no presente texto. Observe-se, contudo, a permanência de alguns equívocos dirigindo a polêmica: visões segmentadas em torno do conceito de gerações (Y, X, Z), raciocínios binários, fragmentação que parece atender mais às necessidades publicitárias e de marketing no sentido de definir perfis de sujeitos, etc.

disposta a entender as decorrências culturais da presença de um vasto estoque de dispositivos direta ou indiretamente presentes na sala de aula (CITELLI, 2006). Em síntese, apresentam-se novas injunções sociotécnicas, tecnoculturais, que possibilitam reconsiderar os modos de produzir/circular/receber as mensagens.

Tais mudanças de cenários, inclusive por sua profundidade e instauração de um "espírito de época" baseado na negação da estabilidade do presente (motivo pelo qual os usuários dos telefones celulares ou dos computadores e mesmo de produtos automotivos estão sempre esperando o novo modelo, a geração dos equipamentos que irá superar a versão anterior), têm levado estudiosos dos sistemas de comunicação a falar em circunstâncias pós-midiáticas. Entendendo-se o designativo não como ruptura a-histórica (o prefixo pós, agregado à modernidade, verdade, humano, etc., provoca incômodos, sobretudo, por estabelecer uma linha de corte entre o antes e o depois, cujos ecos evolucionistas permanecem como fantasmas a assombrar as disputas intelectuais e garantias de campos simbólicos de poder, cuja aparente sofisticação enunciativa não consegue esconder), mas sim como sinalização de tendência expressa nos/pelos suportes e que revela outros modos de os meios se fazerem presentes, sobretudo quando comparamos sistemas como os digitais e os analógicos. A ampliação da banda larga, a disseminação das redes sociais, a montagem de uma arquitetura na qual a Comunicação ganha desdobramentos e permite aberturas inovadoras começam a construir o ambiente chamado de pós-midiático. A internet, por exemplo, não se alinharia mais àqueles dispositivos tradicionalmente incluídos sob o genérico nome de cultura midiática, devendo ser perfilada no amplo território da "criação cultural" (CASTELLS, 2001, p. 32), visto facilitar e introduzir mudanças profundas nas maneiras de ver, perceber, sentir, transmitir, representar, compor, etc. As resultantes deste amplo reordenamento já são perceptíveis no interior da escola, impactando nas estratégias de ensino-aprendizagem e pedindo dos educadores soluções que tanto redefinam os procedimentos didáticos e pedagógicos como o façam tendo em vista um ambiente comunicacional cujo encantamento tecnológico não se sobreponha às implicações de outras naturezas: biopolítica, econômica, cultural, etc.

4

Apontávamos o desafio tecnocultural como instância importante a ser atravessada pela Educação, caso deseje ela estreitar os seus mais do que

necessários diálogos com a Comunicação. E para nos atermos, sinteticamente, a um dos elementos que animam aquele repto, seria suficiente considerar o problema da aceleração social do tempo. Deve estar claro nesta altura do nosso texto que o modo como se dá a apreensão dos ritmos temporais em nossa quadra histórica consigna estreito vínculo com as tecnoculturas. Isto é, os nossos mecanismos cognitivos e perceptivos sugerem haver sofrido adequações para se relacionarem com o tempo fora dos marcadores tradicionais ou convencionais (o dia continua tendo, ao menos aproximadamente, 24 horas), e mesmo dos próprios fenômenos da natureza (sucedem-se o Sol e a Lua).

A sensação de que existe uma aceleração do tempo concerne, muito mais, ao modo como os sujeitos se inserem na ordem social, nos imperativos do cotidiano, nas obrigações a serem cumpridas, no sentimento de iminência, e, sobretudo, na presença dos mediadores técnicos da comunicação. Estar on-line, seguir os ditames do *just in time*, e do *up to minute*, ampliar os espaços sem sair do lugar e com o simples toque na tela do smartphone, o acesso *prestíssimo* às informações, muitas vezes fragmentadas, sem conexões entre si, acabam por levar a uma "recepção aos saltos". A contraface deste regime de aceleração temporal pode ser localizada nos ambientes escolares, com os seus espaços fixos, delimitados territorialmente por muros e salas, a promoverem andamentos lentos, por certo necessários aos propósitos do discurso pedagógico[7]. Parece claro estarmos diante de circunstâncias históricas cujo ponto em comum, mais ou menos reconhecido, com maior ou menor âmbito de ação, está representado pela midiatização, pelos intermediários técnicos da comunicação a recortarem objetiva ou subjetivamente a contemporaneidade, alcançando diversas instâncias individuais e coletivas: sensório, relações societárias, sociabilidades, plano cognitivo, sensibilidades, mundo do trabalho, vínculos familiares, disputas materiais e simbólicas, etc.

Na pesquisa por nós realizada, dirigimos, entre outras, perguntas aos docentes envolvendo a questão do tempo despendido para organizar afazeres profissionais ou pessoais. Recortamos algumas[8]:

---

7 A questão em foco não diz respeito, evidentemente, ao fato de as instituições educativas formais serem levadas, por uma série de razões, a limitar os movimentos dos discentes, impondo certos regramentos compreensíveis, pois afeitos a problemas pedagógicos, cognitivos, etários, e, nas grandes cidades, à violência do entorno escolar.

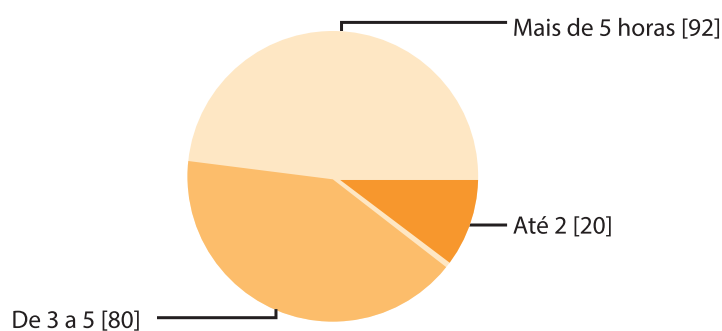
8 Pelo modelo utilizado, que opera em várias tabelas com indicadores relativos a grupos de respondentes e mesmo a possibilidade de existir mais de uma resposta por pergunta, nem sempre os valores totais fecham em 100%.

Caso você utilize computador para elaborar aulas/atividades didáticas, isto ocupa quantas horas durante a semana?

TABELA 1 – Utilização do computador por professores

Caso você utilize computador para elaborar aulas/atividades didáticas, isto ocupa quantas horas durante a semana?		
USO SEMANAL	**RESPONDENTES (N°)**	**RESPONDENTES (%)**
Até 2 horas	20	10%
De 3 a 5 horas	80	41%
Mais de 5 horas semanais	92	47%

Fonte: Citelli (2017).

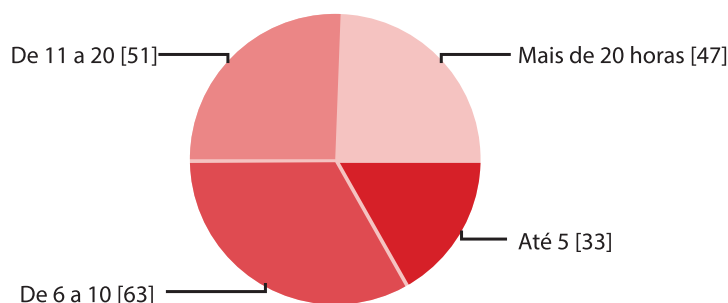
GRÁFICO 1– Utilização do computador por professores

Fonte: Citelli (2017).

Como se verifica, o indicador de 3 a mais de 5 horas fica responsável por 88% dos respondentes. Ponderaríamos, sem grande rigor numérico, a média de 1 hora/dia que o professor permanece defronte ao computador tendo em vista as tarefas decorrentes do magistério. Ou seja, é possível que a feitura do PowerPoint, e mesmo de elaboração da aula apoiada em recursos digitais, esteja aumentando o envolvimento do professor com as demandas profissionais, em muitos casos comprometendo, inclusive, períodos de lazer, relações familiares, vida social, autoformação, etc. Caso isto esteja acontecendo – o que é provável – torna-se imperioso efetivar mudanças na própria funcionalidade da atual estrutura escolar.

TABELA 2 – Utilização da Internet (semanal) por professores

Caso utilize internet, você o faz por quantas horas semanais?		
USO SEMANAL	RESPONDENTES (N°)	RESPONDENTES (%)
Até 5 horas	33	17%
De 6 a 10 horas	63	32%
De 11 a 20 horas	51	26%
Mais de 20 horas semanais	47	24%

Fonte: Citelli (2017).

GRÁFICO 2 – Utilização da Internet (semanal) por professores

Fonte: Citelli (2017).

A maior concentração nas horas semanais de uso da internet está na faixa entre 6 e 10 horas. É, aproximadamente, o mesmo tempo utilizado de maneira prioritária pelos docentes que responderam à pesquisa que havíamos realizada no ano de 2010. Entretanto, o período além de 20 horas ganhou significativo crescimento. Ademais, somados, o tempo entre 11 e 20 horas e mais de 20 horas concentram, agora, 50% dos docentes. Em aproximações, podemos dizer que são mais de 2 horas por dia, nos sete dias da semana – seguramente com maior concentração nos sábados e domingos.

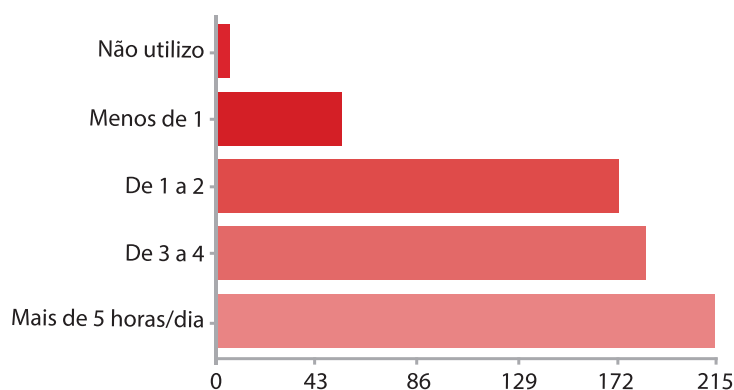
Apenas a título de exemplificação, acrescentamos uma das questões dirigidas aos alunos e voltadas ao problema foco que nos toma no momento.

TABELA 3 – Utilização da Internet (diária) por alunos

Caso utilize internet, você o faz por quantas horas semanais?

USO SEMANAL	RESPONDENTES (N°)	RESPONDENTES (%)
Não utilizo	5	1%
Menos de 1 hora	52	7%
De 1 a 2 horas	172	25%
De 3 a 4 horas	184	26%
Mais de 5 horas por dia	214	31%

Fonte: Citelli (2017).

GRÁFICO 3 –Utilização da Internet (diária) por alunos

Fonte: Citelli (2017).

Conforme se visualiza na tabulação, há certo equilíbrio entre os usuários que passam de 1 a 4 horas em frente à internet, com a dominância dos que ficam mais de 5 horas. E, neste caso, é pertinente uma ponderação. Descontado o período em que o aluno permanece na escola e desenvolvendo atividades cotidianas, quase tudo o mais circunda em torno da internet, acessada via computador ou smartphone. Ou seja, uma série de tarefas e atividades levadas a termo na sala de aula poderiam envolver a internet, o que acabaria permitindo maior sincronização entre demandas da educação formal e hábito largamente disseminado entre discentes de uso *da world wide web* (www). Por certo, trata-se de um aspecto dos fazeres pedagógicos e didáticos, pois uma série de requisitos ligados à sistematização de ideias e

conteúdos, tão decisivos para o aprofundamento dos tópicos tratados pelas disciplinas, e mesmo às questões referidas aos processos formativos mais gerais dos discentes, que implicam, por exemplo, a leitura cuidadosa de textos literários, continuam à espera do trabalho minudente e paciencioso levado a termo nas salas de aula. De toda sorte, a dedicação dos discentes à internet não deixa de ser uma interessante provocação aos correntes mecanismos de funcionamento das instituições educativas formais.

As tabelas anteriores, que ganham sentido maior no conjunto do qual foram retiradas, servem, contudo, para mostrar como ambos professores e alunos vivem circunstanciados por novas apreensões do tempo, postas em ritmo de aceleração social e, certamente, a impactarem nas estruturas organizativas da escola.

Nota final

Buscamos fundir algumas questões teóricas e dados empíricos no intuito de indicar linhas de força orientadoras de pesquisas que vimos realizando na interface Comunicação e Educação. Firmamos como isotopia argumentativa a ideia de que as sociotécnicas ou as tecnoculturas trazem consigo uma série de consequências para o cotidiano de professores, alunos e das próprias estruturas funcionais das escolas. Um dos vetores a serem considerados neste processo é o modo como se dá a percepção do tempo. Certamente a rapidez do acesso às informações, as intensas trocas de mensagens, a permanente conexão on-line estão a carrear desafios às dinâmicas escolares. O problema que se impõe neste contexto é, afastados os mecanismos de regulação e ativados os de discernimento, como trabalhar no âmbito das salas de aula com a apreensão de um tempo socialmente acelerado.

Referências

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CITELLI, A. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

______ (Org.).**Comunicação e educação.** Os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

FONTENELLE, I. A. **Cultura do consumo.** Fundamentos e formas contemporâneas. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

FRAU-MEIGS, D. Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 61-73, 22 set. 2014.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo.** Resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. São Paulo: Intrínseca, 2014.

PRENSKY, M. **Don't bother me mom. I'm learning**. ST Paul: Paragon House, 2006.

______. **From digital natives to digital wisdom:** hopeful essays for 21 st century learning.Thousand Oaks: Corwin Press, 2012.

ROSA, H. **Social acceleration:** a new theory of modernity. New York: Columbia University Press, 2013.

TAPSCOTT, D. **Grown up digital:** how the net generation is changing your world. New York: MacGraw Hill, 1999.

Visibilidade mundial e referências comuns nos estudos de comunicação e educação no espaço ibero-americano

Richard Romancini[1]

Introdução

Como observado em investigações anteriores, há um interesse pela interface da Comunicação e Educação em toda a região ibero-americana, que se traduz, por exemplo, na existência de linhas de pesquisa em grande parte dos países (ROMANCINI, 2014), bem como por uma trajetória histórica de pesquisa na qual a temática recebeu contínua atenção (ROMANCINI, 2016). Na discussão sobre as trajetórias, percebemos que existem certas fontes comuns, mas também desenvolvimentos, em termos de preocupações e interesses de pesquisa, em parte diferentes.

Nosso objetivo nesse trabalho é avançarmos mais no conhecimento sobre as relações entre Comunicação e Educação na região referida, porém, a partir de uma abordagem mais atual e específica em relação aos diálogos entre os investigadores e sua presença no panorama mundial. Nossa atenção se dirige, particularmente, para o universo de indicadores, a partir da análise de dados de determinado *corpus* (explicitado com mais detalhe na parte metodológica do estudo), que podem nos fornecer alguns elementos para análises a respeito dos diálogos e trocas de conhecimento entre os investigadores da região ibero-americana. É interessante,

---

1 Professor da ECA-USP, e-mail: <richard.romancini@gmail.com>

antes da exposição metodológica e das análises do trabalho, discutirmos alguns aspectos teóricos que informaram o trabalho.

A globalização/internacionalização dos estudos em Comunicação

Como nota Waisbord (2016), o campo de estudos da Comunicação caracteriza-se, desde seu surgimento e ao longo do tempo, por forte fragmentação em termos de objetos e teorias. Isso se explica, em parte, por ter fronteiras amplas e porosas. Pesquisadores de diferentes áreas investigam problemáticas de Comunicação, ao mesmo tempo que diferentes especialidades internas ao campo se desenvolvem. Acreditamos que esse é justamente o caso dos estudos da interface Comunicação/Educação.

Por outro lado, as tendências centrípetas, de dispersão, têm sido confrontadas, em certa medida, por uma força social contrária: a globalização.

> Aqui a globalização é entendida como um processo no qual os estudiosos e os programas acadêmicos ao redor do mundo tornam-se cada vez mais interconectados. A consolidação de redes institucionais de associações profissionais, conferências, projetos de pesquisa, revistas científicas e livros conecta o conhecimento em comunicação atravessando fronteiras geográficas[2] (WAISBORD, 2016, p. 869, tradução nossa).

Nessa perspectiva, seguindo Cunha (2013), outros vetores importantes da globalização, como as migrações humanas e as migrações midiáticas, também influenciam a estrutura do campo científico. Migrações de pesquisadores e fluxos mundiais de conteúdo são, assim, aspectos que podem dar forma a um espaço científico global para os estudos em Comunicação – principalmente, no caso dos conteúdos, tendo em vista que sua ampla circulação dá oportunidade à constituição de *objetos de estudo mundiais*[3].

2 No original: "*Here globalization is understood as a process by which scholars and academic programs around the world become increasingly interconnected. The consolidation of international institutional networks of professional associations, conferences, research projects, journals, and books links communication scholarship across geographical borders*".

3 A comunicação também é parte e parcela do processo de globalização da ciência, devido

A partir de uma perspectiva otimista, como observa Waisbord (2016), a globalização das ciências, em geral, e das Ciências em Comunicação, em particular, é saudada como possibilidade para efetivar o amplo fórum que daria concretude à universalidade do conhecimento científico, postulada por sociólogos como Merton (1970). Entretanto, há também um ponto de vista negativo sobre a questão. Alguns argumentam que a lógica da globalização, inclusive na ciência, favorece os países dominantes, e que a cultura acadêmica desses países (particularmente os Estados Unidos) tende a prevalecer em todos os lugares, o que levaria à adoção de teorias, metodologias e formas de validação do conhecimento provenientes do Norte hegemônico.

Outro risco é apontado por Livingstone (2007), que, embora observe aspectos positivos de uma perspectiva internacional, nota a possibilidade de que isso possa enfraquecer o vínculo entre a pesquisa e o contexto específico que lhe dá sentido. Esse aspecto é, como notam os analistas da questão, particularmente importante no caso das Ciências Sociais e Humanas, inclusive do ponto de vista linguístico (cf. ORTIZ, 2008).

Como Waisbord (2016) argumenta, a realidade é complexa e nuançada, e nenhuma das duas perspectivas anteriores, otimistas ou pessimistas, consolida-se plenamente, de modo que o impacto da globalização não pode ser percebido como um dado *a priori*. As dinâmicas da globalização devem, por isso, para o autor, ser apreendidas dentro de contextos específicos de produção de conhecimento (WAISBORD, 2016). Cunha (2013), em avaliação similar, nota o caráter "contraditório" dos fatores que promovem a globalização do conhecimento.

Alguns estudiosos, como Thussu (2009), reconhecem o ímpeto da globalização, com a contínua interconexão dos países a partir de diferentes dimensões (relações comerciais, constituição de sistemas educativos regionais ou mundiais, por exemplo), mas defendem que é mais adequado pensar numa "internacionalização" dos estudos da área, tendo em vista que os contextos dos estados nacionais ainda são relevantes. Além disso, conforme

---

ao fato de que, talvez, a maior mudança, em séculos, no modo de produção e circulação do conhecimento tenha se dado a partir da adoção social ampla de tecnologias digitais, nas sociedades. "Se até aos anos noventa do século passado as aulas, seminários, conferências e, posteriormente, os livros e artigos eram os grandes veículos de divulgação, a partir de então, o sistema de disseminação alterou-se profundamente" (CUNHA, 2013, p. 153). A dimensão negativa do fenômeno é o crescimento do "marketing" acadêmico, bem como das preocupações com avaliações estritamente quantitativas da investigação científica.

discute o autor, seria uma maneira de evitar que a "globalização" do campo fosse entendida como sinônimo de "angloglobalização" (THUSSU, 2009). A internacionalização da investigação, demandada pela própria globalização dos sistemas de comunicação, poderia, talvez, possibilitar a ampliação de vozes e a des-ocidentalização dos estudos da área, a partir das transformações nas noções de lugar, tempo e espaço que se verificam no mundo atual.

Nessa perspectiva também se enquadram as discussões sobre a viabilidade da constituição de um espaço ibero-americano de circulação, discussão e construção do conhecimento científico, particularmente nas Ciências da Comunicação. Essa abordagem pode ter maior ou menos ênfase em torno da constituição de um espaço *autônomo* de pensamento contra-hegemônico – por exemplo, na discussão de Serra (2015/2016, p. 44), postula-se que o desafio é "descolonizar nuestro ámbito científico regional". Isto é, como no debate da internacionalização de Thussu (2009), há a ideia de que as forças que impulsionam a globalização também podem favorecer uma reflexão que seja ao mesmo tempo de alcance global, mas de caráter contextual e até mesmo regional nos estudos comunicacionais. Isso envolve, naturalmente, os diálogos entre os cientistas a partir tanto dos níveis individual quanto dos países ou políticas científicas. Num plano intermediário, existe uma série de instâncias, como as diferentes instituições científicas, nas quais os pesquisadores trabalham ou participam, que concretizam as ideias da internacionalização.

Talvez possamos dizer que, no campo da Comunicação, a constituição de associações que congregam os pesquisadores ou instituições seja um progresso na direção do enfrentamento da problemática da produção do conhecimento local hoje. Podem ser mencionadas, nesse sentido, a Associação Ibero-americana de Comunicação (ASSIBERCOM), criada em 1998, consolidando um movimento ibero-americano de pesquisadores anterior, e a Confederação Ibero-americana de Associações Científicas e Acadêmicas da Comunicação (CONFIBERCOM), que realizou o "I Congresso Mundial de Comunicação Ibero-americana", em 2011, entre outras. No entanto, a existência de um espaço institucional comum não necessariamente se relaciona à existência de um espaço cognitivo compartilhado, nem de uma agenda coletiva de investigação, embora possa favorecer essas dimensões. Na verdade, a maior convergência cognitiva decorre das preocupações de conhecimento similares, bem como trocas e diálogos realizados pelos pesquisadores em termos de abordagens teóricas, metodológicas e, em função disso, também de bibliografias.

Nessa perspectiva, certas investigações, como a de Serra Caballero (2016), com um título já provocativo – "O (des)conhecimento recíproco dos investigadores ibero-americanos de Ciências da Comunicação" –, mostram que existe a necessidade de ampliação e fortalecimento do reconhecimento entre os pesquisadores do contexto ibero-americano. Prova disso é a discussão de dados de artigos de revista da região que demonstram a validade da premissa inicial do autor de que "os falantes de português e espanhol se citam pouco entre si e citam, sobretudo, cientistas de língua inglesa (ingleses e estadunidenses)" (SERRA, 2015/2016, p. 59).

Esse trabalho refere-se ao campo da Comunicação de maneira geral, em razão de suas preocupações e plano amostral. Porém, qual seria a situação na área dos estudos em Comunicação e Educação? Para responder essa pergunta, além de outras questões de pesquisa associadas, foi elaborado um conjunto de procedimentos metodológicos descritos a seguir.

Procedimentos metodológicos

Precisamos notar, já observando certa limitação do estudo, que provavelmente uma estratégia amostral que contemplasse a análise de artigos sobre a temática da "Comunicação e Educação" em revistas ibero-americanas (ou mundiais) das Ciências da Comunicação poderia ser mais adequada, propiciando até uma comparação mais direta com os dados de Serra (2015/2016)[4]. Porém, por razões em parte práticas e em parte conceituais (sendo a discussão sobre a importância dos espaços institucionais uma das faces dessa dimensão), decidimos analisar um grupo de trabalhos apresentados em congressos científicos, tanto de nível mundial, nesse caso o da International Association for Media and Communication (IAMCR), quanto de dois eventos dirigidos a pesquisadores ibero-americanos – os congressos promovidos pela Associação Ibero-americana de Investigadores da Comunicação (ASSIBERCOM) e pela Confederação Ibero-Americana das Associações Científicas e Acadêmicas de Comunicação (CONFIBERCOM).

4 Uma estratégia de análise de artigos de revistas é também utilizada por Rosado, Ferreira e Carvalho (2017), no caso, preocupados em analisar os estudos que abordam a temática "tecnologia e educação".

No primeiro caso, a partir da análise de dados de autoria dos congressos realizados pela IAMCR nos últimos cinco anos – de 2013 a 2017 –, poderemos perceber, nessa dimensão, o "lugar" que a pesquisa ibero-americana sobre a temática ocupa no mundo, bem como ter alguns indícios do diálogo entre os pesquisadores da região. Verificamos, nesse sentido, características dos trabalhos da Seção *Media Education Research* abrigada por essa associação internacional.

A seguir, analisamos dados de autoria e de referências de trabalhos apresentados em dois Congressos da IBERCOM (o de 2013 e o de 2015), de sua Divisão Temática de *Educomunicação*, e um da CONFIBERCOM (de 2014), da Seção Temática de *Comunicação e Educação*. Nesse caso, chegamos a uma amostra de 101 artigos, que nos permitem, analisando suas referências, realizar algumas análises e observações sobre como tem se dado o conhecimento interno da produção dos pesquisadores de Comunicação e Educação da região ibero-americana.

A dimensão mais prática da escolha desse tipo de material para o estudo, referida antes, explica-se pelo fato de que esses congressos, por possuírem espaços de debate voltados diretamente à "Comunicação e Educação", favorecem a identificação do trabalho. Aliás, em termos práticos, trabalhamos com dados que estavam on-line na época da coleta para esse trabalho. Por outro lado, a questão conceitual remete também a como entender um trabalho como aderente ao subcampo dos estudos em Comunicação e Educação. Como se sabe, é possível que trabalhos que envolvem dimensões educativas sejam feitos a partir de um amplo conjunto de temas comunicativos (sobre o ensino, inclusive nas profissões da área, práticas, teorias, etc.) – no entanto, todos eles representam um trabalho em "Comunicação e Educação" (ou Educomunicação)?

Caso o estudo tivesse optado (o que poderá ser feito em outro momento) pela composição de uma amostra de artigos, essa questão deveria ser confrontada, discutida, de modo a que a tomada de decisão fosse reflexiva. No entanto, não é esse o caso, já que os artigos submetidos a congresso possuem uma espécie de "autodeclaração" de pertencimento ao subcampo de estudos. Assim, temos a representação do que os próprios pesquisadores tendem a entender como atinente à subárea de investigação.

Inicialmente, vamos expor os dados da IAMCR e depois os dos congressos ibero-americanos e, nesse caso, poderemos elaborar comparações com o trabalho de Serra (2015/2016). Porém, o enquadramento teórico mais geral é o exposto: o contexto de internacionalização/globalização da ciência

e como ele tem transparecido no trabalho de investigação da Comunicação e Educação feita pelos pesquisadores da região ibero-americana.

Análises

O plano mundial

Como a Tabela 1, mostra, de 2013 a 2017, o Congresso da IAMCR foi realizado em cinco diferentes cidades do mundo, duas vezes na Europa (Dublin e Leicester), uma na América do Norte (Montreal), uma na Índia (Hyderabad) e, no caso do último evento, na América do Sul (Cartagena das Índias). Nesses cinco anos, a Seção *Media Education Research* da entidade teve a apresentação de 199 trabalhos de autores de todo o mundo. E podemos observar um número relativamente expressivo de trabalhos de autores da região ibero-americana: 68, representando 34,2% do total. Ainda que se note que o número desproporcional de investigadores colombianos que estão no congresso de Cartagena pode distorcer a avaliação, vale notar que mesmo sem nenhum deles, o número percentual ainda seria grande: 32,7%. Ou seja, aparentemente, os pesquisadores ibero-americanos têm se colocado nessa arena internacional de discussão da pesquisa de Comunicação e Educação, com certo destaque quantitativo, principalmente quando se sabe que o percentual do PIB mundial da região ibero-americana é de cerca de 10%[5].

5 Conforme as estatísticas do Banco Mundial para o ano de 2016, ver: <https://goo.gl/F3Fbfw>.

TABELA 1 – Trabalhos da Seção Media Education Research da IAMCR, por país

	2013 Dublin	2014 Hyderabad	2015 Montreal	2016 Leicester	2017 Cartagena	Total	
						N	%
Espanha	2	3	1	4	2	12	6,0
Portugal	5	-	1	4	1	11	5,5
Colômbia	-	-	-	1	19	20	10,1
Brasil	6	2	4	1	5	18	9,0
México	-	-	1	1	2	4	2,0
Chile	1	-	1	-	-	2	1,0
Venezuela	-	-	-	-	1	1	0,5
Subtotal Região Ibero-americana						68	34,2
EUA	3	3	6	2	8	22	22
Canadá	7	1	4	2	1	15	15
Alemanha	5	-	2	2	2	11	11
Finlândia	1	2	2	3	2	10	10
França	4	1	1	-	-	6	6
Bélgica	1	2	1	1	-	5	5
Reino Unido	1	-	3	-	1	5	5
Turquia	1	-	1	2	1	5	5
Paíse Baixos	2	1	-	-	-	3	3
Rússia	1	-	-	1	-	2	2
Irlanda	2	-	-	-	-	2	2
Noruega	-	-	1	1	-	2	2
Suécia	-	1	-	1	-	2	2
Áustria	1	-	-	-	-	1	1
Bulgária	-	-		-	1	1	1
Hungria	-	-	1	-	-	1	1
Itália	1	-	-	-	-	1	1
Índia	-	5	1	3	3	12	12
Taiwan	2	-	1	1	1	5	5
Hong Kong	1	1	-	1	-	3	3
Filipinas	2	-	-	-	-	2	2
Bangladesh	-	-	-	1	-	1	1
Coreia	-	-	1	-	-	1	1
Japão	-	1	-	-	-	1	1
Paquistão	-	-	-	-	1	1	1
Tailândia	-	-	-	1	-	1	1
Indonésia	-	1	-	-	-	1	1
Austrália	-	1	1	-	-	2	2

Gana	1	-	-	1	-	2	2
África do Sul	-	1	-	-	-	1	1
Nigéria	-	1	-	-	-	1	1
Quênia	-	-	-	1	-	1	1
Irã	-	1	-	-	-	1	1
Israel	-	-	-	1	-	1	1
Total	50	28	34	36	51	199	100,0

Fonte: Elaboração do autor

Talvez essa participação significativa esteja relacionada com certas dimensões da globalização e da internacionalização da pesquisa. Porém, a pesquisa ibero-americana é percebida como tendo identidade comum, no plano mundial? Uma resposta mais firme a esse questionamento complexo deveria abarcar várias dimensões analíticas, qualitativas principalmente, como avaliações de pesquisadores internacionais, além dos próprios investigadores da região. Entretanto, um modo de tentarmos captar certa possibilidade de identidade comum é analisarmos os dados de coautoria no *corpus* em questão. Isso é porque, para haver a coautoria, deve existir certa partilha de saberes, bem como o diálogo inerente ao trabalho coletivo. A Tabela 2, apresenta os dados sobre a coautoria nos trabalhos de pesquisadores ibero-americanos na IAMCR, nos anos em análise.

TABELA 2 – Tipo de autoria dos trabalhos de investigadores ibero-americanos na IAMCR

Uniautorial	**Com coautoria**		
	Autores da mesma instituição ou país	Autores de países diferentes da região ibero-americana	Autores de países diferentes fora da região ibero-americana
36	30	1	1
53%	44%	1,5%	1,5%

Fonte: Elaboração do autor

Percebe-se que os trabalhos com autoria única são ligeira maioria, somando 36 (o que equivale a 53% do total), por outro lado, 30 (44%) são em coautoria, mas somente com autores do mesmo país ou instituição, enquanto apenas em um caso ocorre que uma pesquisadora brasileira realizou trabalho com um espanhol[6] e, em outra exceção, autores portugueses apresentaram artigo com investigadora dos Estados Unidos[7].

Ainda que esse seja um indicador imperfeito do grau de reconhecimento interno entre os investigadores em Comunicação e Educação ibero-americanos, parece que há, sim, um caminho a percorrer em termos do aprofundamento da *internacionalização*, de uma possível perspectiva ibero-americana nos estudos do campo. Para que isso possa ocorrer, é necessário que existam perspectivas comuns que se consolidem em projetos de pesquisa e publicações coletivas de pesquisadores de países diferentes da região. Por outro lado, é notável que a cultura do trabalho em grupo tem crescido, pois quase a metade dos trabalhos foi feita em coautoria, o que, numa leitura otimista, pode ser um ensaio para colaborações e diálogos internacionais na região num futuro próximo.

O tópico a seguir irá explorar a dimensão do intercâmbio de conhecimento, por meio das referências bibliográficas utilizadas pelos pesquisadores.

O plano ibero-americano

Como se disse, a criação de institucionais inter-regionais que favorecem os encontros entre os pesquisadores da região pode contribuir para o diálogo entre eles e para a construção de uma perspectiva ibero-americana de investigação. Nesse sentido, é interessante observarmos os dados da Tabela

6 Caso do trabalho “Mediación Pedagógica y Cultura Participativa: la perspectiva colaborativa de innovación tecnológica en Universidades de América Latina”, de Daniela Favaro Garrossini (Universidade de Brasília) e de Francisco Sierra Caballero (Universidade de Sevilha), da IAMCR 2007.

7 No caso, o artigo “Game-learning and media literacy - a research methodology review”, das pesquisadoras portuguesas Sara Henriques, Conceição Costa e Carla Sousa (todas do Centro de Investigação em Comunicações Aplicadas e Novas Tecnologias da Universidade Lusófona - CICANT/ULHT) e da estadunidense Kathleen Tyner (Universidade do Texas), apresentado na IAMCR 2016.

3, reunindo informações sobre três eventos realizados entre os anos de 2013 e 2015, e notarmos, em primeiro lugar, como a dinâmica econômica da globalização afeta os processos científicos.

TABELA 3 – Trabalhos dos eventos IBERCOM e CONFIBERCOM sobre Comunicação e Educação, por país

	Brasil	México	Colômbia	Argentina	Portugal	Espanha	Total
IBERCOM, 2013, Santiago de Compostela	11	2	-	-	2	8	**23**
CONFIBERCOM, 2014, Braga	23	1	2	2	8	1	**37**
IBERCOM, 2015, São Paulo	40	1	-	-	-	-	**41**
Total	**74**	**4**	**2**	**2**	**10**	**9**	**101**

Fonte: Elaboração do autor

É só a partir da perspectiva indicada que é possível entender plenamente a disparidade de números de trabalhos apresentados por autores brasileiros e dos outros países da região (embora, em parte, isso também signifique o interesse sobre a temática no país). Economicamente mais frágeis do que os países mais avançados do capitalismo, os países da região ibero-americana sofrem com os efeitos de problemas econômicos estruturais que o mundo enfrentou (a crise financeira global), e isso afeta a mobilidade dos pesquisadores.

Talvez seja possível notar, ainda, que tais encontros ainda estejam em processo de maior consolidação e reconhecimento, como esferas de debate importantes, na sub-região. De qualquer modo, os dados desses eventos também nos dão indicadores sobre a colaboração dos pesquisadores entre si, o que é mostrado na Tabela 4, na sequência.

TABELA 4 – Tipo de autoria dos trabalhos de investigadores ibero-americanos

em eventos ibero-americanos

Uniautorial	Com coautoria	
	Autores da mesma instituição ou país	Autores de diferentes países da região ibero-americana
55	**42**	**4**
54,4%	41,6%	4,0%

Fonte: Elaboração do autor

É possível perceber um panorama de autorias, nos trabalhos apresentados nos eventos selecionados, relativamente parecido com o que foi visto no caso da IAMCR, ou seja, há um número significativo de trabalhos coletivos, são 46, no total, contra 55 individuais. Porém, novamente, as parcerias se dão principalmente entre pesquisadores do mesmo país e instituição. Quando se dá a parceria entre países, ela acontece, no caso estudado, envolvendo três trabalhos com pesquisadores do Brasil e Portugal[8] – na verdade, são situações de brasileiros que realizam estudos e doutorado em universidade de Portugal – e uma argentina e um brasileiro[9]. Com efeito, a mobilidade dos brasileiros, e de pesquisadores de outros países da sub-região, poderá favorecer práticas de pesquisa coletiva, tanto durante eventuais trajetórias de formação quanto em projetos de pesquisa comuns. Dado que a mobilidade é favorecida pela proximidade, é razoável sugerir

8 São os trabalhos "Quando um jornal escolar torna-se o jornal da cidade", de Cristiane Parente de Sá Barreto (Universidade do Minho), Antonia Alves Pereira (Universidade Federal de Mato Grosso) e Helena Corazza (Universidade de São Paulo), "Educomunicação na educação básica: dos projetos ao protagonismo juvenil", de Ismar de Oliveira Soares (Universidade de São Paulo), Antonia Alves Pereira (Universidade Federal de Mato Grosso) e Cristiane Parente de Sá Barreto (Universidade do Minho) e "Importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o ensino e aprendizagem: perspectiva da área de ciências exatas", de Gilvanice Carneiro Pedreira (Universidade Traz-os-Montes e Alto Douro) e de Maria da Conceição Nogueira Correia (Universidade Salvador), todos apresentados no CONFIBERCOM 2014.

9 Artigo "Educação para as redes sociais: a interação nas comunidades virtuais", de Rosani Trindade (Universidade Nacional de Tres de Febrero) e Luiz Ricardo Goulart Hüttner (Universidade Federal de Pelotas), apresentado no CONFIBERCOM 2014.

que políticas científicas das instituições brasileiras mais próximas de países como Argentina, Uruguai e outros, estimulem a colaboração e, portanto, o desenvolvimento de uma internacionalização da ciência brasileira, a partir de uma perspectiva ibero-americana.

Como se percebe, entretanto, os dados institucionais podem ser um tanto enganosos, como também é o caso de uma brasileira que tinha vínculo com uma universidade espanhola e que realizou trabalho, comparando a realidade do Brasil, Portugal e da Espanha, em relação à educação midiática com autor desse último país[10]. Por outro lado, é certo que os trabalhos desse tipo (estudos comparados entre os países da região) são muito pouco numerosos. Sendo assim, é possível apontar esse tipo de trabalho como outra possibilidade para fomentar os diálogos entre os pesquisadores da região ibero-americana.

O universo de referências

Uma vez que os dados das referências dos artigos dos eventos estudados são agrupados, é possível perceber de onde provém a literatura que dá apoio à construção de conhecimento em Comunicação e Educação, por parte de pesquisadores ibero-americanos, principalmente com relação a eventos regionais nos últimos anos voltados aos investigadores desse âmbito. Por outro lado, o cruzamento indica prováveis diálogos entre pesquisadores da região ibero-americana, a partir das apropriações bibliográficas que realizam. O resultado desse exercício é mostrado na Tabela 5.

10 Caso do artigo "Políticas e indicadores de educação midiática no contexto Ibero-americano: Brasil, Portugal e Espanha", da brasileira Mônica Pegurer Caprino (Universidad Autónoma de Barcelona) e do espanhol Juan Francisco Martinez Cerdà (Universitat Oberta de Catalunya), apresentado no CONFIBERCOM 2014.

TABELA 5 – Referências dos trabalhos de investigadores ibero-americanos em eventos ibero-americanos

Autores	Brasil-Ref		Portugal-Ref		Espanha-Ref		Outros-AL-Ref		EUA-Ref		Europa-Ref		Outros-Ref		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	657	60,1	21	1,9	38	3,5	57	5,2	97	8,9	186	17,0	36	3,3	**1092**	100,0
Portugal	19	15,3	31	25,0	23	18,5	1	0,8	34	27,4	15	12,1	1	0,8	**124**	100,0
Espanha	5	4,4	2	1,8	68	60,7	2	1,8	15	13,4	14	12,5	6	5,4	**112**	100,0
México	1	2,6	-	-	10	25,6	19	48,7	5	12,8	4	10,2	-	-	**39**	100,0
Colômbia	2	8,7	-	-	1	4,3	14	60,9	2	8,7	4	17,4	-	-	**23**	100,0
Argentina	8	36,4	-	-	3	13,6	4	18,2	2	9,1	4	18,2	1	4,5	**22**	100,0
Total	692	49,0	54	3,8	143	10,1	97	6,9	155	11,0	227	16,1	44	3,1	**1412**	100,0

Fonte: Elaboração do autor

Uma comparação inicial interessante desses dados é com os resultados de Serra (2016, p. 65), que, numa análise das revistas científicas do Brasil, de Portugal e da Espanha, indica que os "três países têm em comum o facto de o maior número de referências (à volta de 60%) se reportar a autores não falantes da língua nacional, isto é, a autores de língua inglesa". Embora, de fato, a literatura de língua inglesa tenha relevância também nos dados de eventos aqui mostrados, chama atenção o grande número de referências de trabalhos de brasileiros, no próprio país (60,1%), mesmo caso da Espanha (60,7%). A diferença pode levar a crer, por um lado, que a "qualificação" dos trabalhos científicos na área da Comunicação parece implicar maior uso da literatura internacional – pensando que os trabalhos de eventos são estudos em muitos casos em desenvolvimento, por vezes de etapas de formação do pesquisador (mestrado ou doutorado), enquanto as revistas tendem a possuir processos de revisão e aceite mais rigorosos, enfatizando, por exemplo, a originalidade ou inovação do trabalho. Por outro lado, talvez a questão do possível monolinguismo de parte dos pesquisadores seja algo que ajude a explicar a "suficiência" da literatura local e de países de mesmo idioma.

Mais importante, no contexto dessa pesquisa, é notar o número relativamente baixo de referências que são feitas por autores de determinados países a trabalhos de outros autores da região ibero-americana – no caso da Espanha são 8,0%, e no do Brasil, 10,6%; a situação de Portugal, porém,

revela maior abertura (34,6%), principalmente para o uso da literatura de brasileiros (15,3%). É claro que a quantidade não representa necessariamente a qualidade do aporte mútuo e dos diálogos, e esse é um ponto que ressaltaremos nas conclusões do trabalho.

Conclusões

Pode-se dizer, a partir dos dados mostrados nesse artigo, que os pesquisadores ibero-americanos que se dedicam à Comunicação e Educação têm conseguido, em certa medida, fazer circular seu trabalho em âmbito global. As limitações de estudo não permitem dizer se eles estão obtendo, em nível mais elevado, reconhecimento (impacto, influência, etc.), com relação às suas pesquisas. Se eles conseguem transmitir a ideia de uma perspectiva *internacional ibero-americana*, foi um aspecto que indiretamente tentamos avaliar.

Assim, tentamos perceber se o número de colaborações na produção científica possui expressão. E, pelo menos para os casos de trabalhos apresentados em eventos, vimos que isso não acontece. Há um largo espaço para o crescimento dos trabalhos coletivos entre investigadores da região.

Além disso, investigamos os possíveis diálogos entre os pesquisadores da área que as incorporações bibliográficas em trabalhos de congressos ibero-americanos pudessem indicar. Nesse caso, os números frios não mostram uma situação que pareça indicar uma forte identidade e perspectiva comum, no grupo de pesquisadores ibero-americanos da Comunicação e Educação. Porém, as limitações do estudo devem ser notadas, nessa abordagem quantitativa. Sendo assim, aprofundamentos dessa hipótese poderão ser levados a cabo em outras análises, desde as bibliométricas até os estudos qualitativos de trabalhos e informações/discussões com os próprios pesquisadores da região.

Referências

CUNHA, I. F. A globalização da investigação em Ciências Sociais: o caso dos estudos de Comunicação no espaço ibero-americano e lusófono. **MATRIZes**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 149-165, jan./jun. 2013.

LIVINGSTONE, S. Internationalizing Media and Communication studies: reflections on the International Communication Association. **Global Media and Communication**, London, v. 3, n. 3, p. 273-288, 2007.

MERTON, R. K. A ciência e a estrutura social democrática. In: _____. **Sociologia**: teoria e estrutura. São Paulo: Mestre Jou, 1970. p. 651-662.

ORTIZ, R. **A diversidade dos sotaques:** o inglês e as Ciências Sociais. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ROMANCINI, R. Comunicação e Educação: as distintas trajetórias no espaço ibero-americano. In: NAGAMINI, E. (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em Comunicação e Educação**. Ilhéus: Editus, 2016. p. 25-42.

______. Os Estudos em Comunicação e Educação no espaço ibero-americano: panorama da pós-graduação. **Cuadernos.info**,[s.l.],n. 35, p. 103-117, 2014.

ROSADO, L. A. da S.; FERREIRA, G. M. dos S.; CARVALHO, J. de S. Educação e tecnologia na literatura acadêmica on-line em português. In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. **Educação e tecnologia:** abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 208-253.

SERRA, P. O (des)conhecimento recíproco dos investigadores ibero-americanos de Ciências da Comunicação. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 57-68, 2015/2016.

SIERRA CABALLERO, F. Hacia una epistemología del Sur: comunicología latina y agenda de investigación. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **La Comunicación en Iberoamérica:** políticas científicas y tecnológicas, posgrado y difusión de conocimiento.Quito:Ciespal/Confibercom, 2013. p. 25-46.

THUSSU, D. K. Why internationalize media studies and how? In: ______ (Ed.). **Internationalizing media studies**. Abingdon: Routledge, 2009. p. 13-31.

WAISBORD, S. Communication studies without frontiers? Translation and cosmopolitanism across academic cultures. **International Journal of Communication**, Califórnia, v. 10, p. 868–886, 2016.

Educação, Comunicação e Cultura: a culpabilização das vítimas infantis de violência sexual no jornalismo on-line — uma pauta silenciada

Marina Mentz[1]
Saraí Patricia Schmidt[2]

Introdução

O presente artigo versa sobre as violências às quais as crianças brasileiras são expostas diariamente – sejam as violências legitimadas e reconhecidas como tal, ou aquelas que se disfarçam em ações cotidianas e permeiam as práticas sociais[3]. O estudo coloca em discussão a compreensão da mídia como um espaço educativo. A fim de analisar de forma quali-quantitativa a cobertura jornalística on-line sobre a violência sexual contra crianças, o estudo se utiliza do método de análise de conteúdo, tendo como *corpus* um

---

1 Mestre em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale, graduada em Jornalismo pela mesma instituição; Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul. E-mail: <marinamentz@gmail.com>

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora dos Programas de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais e em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na Universidade Feevale; Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul. E-mail: <saraischmidt@feevale.br>

3 O artigo integra o projeto de dissertação de mestrado intitulado "Quando a pauta é silenciada: um estudo sobre a violência sexual contra crianças no jornalismo online brasileiro", desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale.

conjunto de notícias publicadas nos sites Globo.com[4], Blasting News[5] e Folha de S. Paulo[6]. Inicialmente, cabe esclarecer que os casos de violências, em diferentes situações, ambientes e contextos, são pautas jornalísticas pungentes dentro das redações – e não poderia ser diferente em razão dos índices de ocorrências vistos em relação a estes crimes. Porém, a violência sexual contra as crianças não recebe o destaque proporcional nas manchetes, se comparado ao número de casos denunciados todos os dias nas delegacias especializadas. De acordo com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR, 2014), no ano de 2014, foram mais de 22 mil denúncias de estupros contra crianças. Neste estudo, foi possível quantificar que o assunto não é apresentado no jornalismo on-line diariamente, levando em conta os três sites de notícias mais acessados do Brasil: o resultado aponta que, enquanto mais de 60 crianças sofrem violência sexual por dia no país, 0,43 casos são noticiados diariamente, ou seja, menos de meio caso sobre o tema. Diante deste contexto, o artigo busca problematizar a função da mídia como espaço pedagógico também quando silencia determinados temas. Ou seja, compreendemos que a mídia, atravessada pela cultura em seu fazer, situa-se num contexto de normatização de outras violências contra este mesmo público – seja através de seus produtos publicitários, novelísticos, da indústria cultural, ou mesmo da forma que se utiliza para falar de estupro infantil. Paulatinamente repetidas, as violências se fortalecem e ganham legitimidade em manchetes de jornal, enredos de novelas, letras de canções, enunciados publicitários e outros artefatos da mídia – educando para a naturalização coletiva de pequenas violências nocivas às crianças, que, em algumas situações, têm como culminância as violações sexuais.

Assim, percebemos como vital e necessário o questionamento acerca da violência sexual na infância dentro da pauta jornalística, colocando em interrogações o foco das reportagens, quem são e de onde vêm as personagens, quem ganha voz dentro das narrativas e outros pontos fundamentais no fazer jornalístico. Esta é a proposta do estudo: compreender a mídia e neste caso, os sites de jornalismo, como uma sala de aula aberta que nos educa todos os dias de diferentes formas.

4 <https://g1.globo.com/>.

5 <http://br.blastingnews.com//>.

6 <http://www1.folha.uol.com.br>.

Cultura, violência, jornalismo e direitos

Neste estudo, a cultura e as identidades culturais têm papel fundamental para que possamos compreender as diversas expressões de violência – cujo conceito é de difícil definição – como parte de nossas práticas sociais. A palavra *cultura* permeia o diálogo nos mais variados contextos. Porém, em algumas situações, esvaziada de sentido. Assim, definir o conceito de cultura é uma situação que oportuniza observar a diversidade de estudos acerca deste tema. Ao mesmo tempo, é complexo conceituar cultura pela mesma razão. Comumente associada ao conhecimento, práticas rebuscadas ou conhecimento acadêmico, a palavra cultura não tem "equivalente na maior parte das línguas orais das sociedades que os etnólogos estudam habitualmente" (CUCHÉ, 1996, p. 17). De acordo com o autor, isso não significa que essas sociedades não tenham cultura, mas apenas que não se colocam a pesquisar ou definir qual é esse conjunto de hábitos e práticas que os caracteriza. A colocação do autor elucida máximas expressas nas relações sociais e auxilia na compreensão do conceito, que não está relacionado à qualidade, "alta e baixa" cultura ou "mais" ou "menos" cultura. Para compreender como o conceito se dá nas ciências sociais, Cuché (1996) apresenta uma cronologia da palavra cultura a partir do idioma francês, e, embora seja um termo antigo, só recebeu significado próximo ao que conhecemos hoje por volta de 1700 – até então era associado unicamente à ideia de progresso, evolução, educação, razão e outros.

Para Santos (1983), é através da relação entre as duas concepções básicas sobre cultura que se compreende o que é cultura. A primeira delas remete a todos os aspectos de uma determinada realidade social, e a outra se volta especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo. Assim, como definição, o autor diz que cultura diz respeito a tudo no aspecto social e existe em todos eles, sem exceção.

> Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade,

> em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade (SANTOS, 1983, p. 37).

Assim, pode-se afirmar que a cultura é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento e como esse conhecimento é expresso entre os indivíduos. Associada aos processos de linguagem como um processo cultural, a mídia se mostra protagonista nas construções identitárias dos indivíduos. Como forma também de expressão dessas identidades construídas socialmente, seu papel é paulatino nas formações do imaginário cotidiano. Como uma das formas de manifestação da cultura, a mídia entrecruza as vivências e práticas sociais das mais variadas formas. Articulada em diferentes meios sociais, a mídia se expressa em produtos jornalísticos, em filmes, em novelas, em campanhas publicitárias, em coleções de vestuário, e outros, tendo em comum cada um destes itens seu poder de transmitir mensagens: comunicar. A experiência midiática atravessa cotidianamente nossas relações, colocando a cultura da mídia como um fator presente na vida do cidadão global que passa horas em frente à televisão, ao lado do rádio, folheando jornais e, cada vez mais, "surfando" na internet (SILVERSTONE, 1999).

O sistema de proteção às crianças e adolescentes no país tem interlocução com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, firmada na Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), cujos princípios dialogam com a visão contemporânea dos direitos humanos, tais como liberdade, justiça e paz no mundo, reconhecendo as crianças como seres vulneráveis e merecedores de cuidado e proteção especiais em razão da fase de desenvolvimento destas.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Brasil contava com 63 milhões de crianças e adolescentes no ano de 2010. Dentro deste total, 46% das crianças e adolescentes menores de 14 anos viviam em domicílios onde a renda per capita era de até meio salário-mínimo. Dados do Atlas Brasil (2010) mostram que 30,39% das crianças viviam em domicílios onde ninguém havia completado o Ensino Fundamental, e entre as crianças de 0 a 5 anos no país, 56, 85% estavam fora da escola, enquanto 11,47% figuravam na categoria de "extremamente pobres". Neste cenário está inserida a prática jornalística, que é pautada diariamente por dados como estes, ou por acontecimentos que decorrem em função deles. Em 2014, o Disque-Denúncia Nacional da Secretaria de Direitos Hu-

manos da Presidência da República (SDH/PR) registrou 91.342 denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes (SDH/PR, 2014). O número representa parte da problemática, mesmo que ele dê apenas um perfil geral dessa situação, que envolve diversos tipos de violências, mas apenas aquelas que são levadas até os órgãos especializados para tais denúncias – enquanto grande parte é silenciada por ameaças, medo e mais violência. Entre os principais fatores que incidem diretamente sobre o problema e contribuem para a vulnerabilidade destes indivíduos estão as questões de desigualdade social por motivos financeiros, étnicos e de gênero.

Ainda de acordo com dados do SDH/PR (2014), também em 2014, entre os 13 tipos de violações registradas pelo órgão, a violência sexual ocupa o 4º lugar, com 25% dos casos. Negligência (74%), violência psicológica (49%) e violência física (43%) estão entre as violações mais denunciadas, respectivamente. É preciso ressaltar que, de acordo com o SDH/PR (2014), frequentemente, quando ocorre violência sexual, outros direitos também são violados. Isso significa que a criança, ou o adolescente, já é negligenciada e possivelmente passa por outros episódios de violência antes mesmo do abuso. Com relação a esse tipo de denúncia, desde 2011, da totalidade dos casos de violência sexual, 75% se referem a abuso sexual, enquanto os outros 25% figuram como exploração sexual.

O perfil das vítimas de violência também pode ser observado a partir de outros dados do SDH/PR (2014), que mostram que, em 2014, 47% das vítimas são meninas; 38%, meninos; enquanto, em 15% dos casos, o gênero não foi informado no momento da denúncia. Em relação à faixa etária das crianças, o maior número fica para as crianças entre 8 e 14 anos (40%), seguido das vítimas entre 0 e 7 anos (34%) e, por fim, em 13% são denúncias em casos onde a vítima tem entre 15 e 17 anos. Abordado também de forma contínua como foco nas reportagens sobre o tema, a proximidade do agressor com a vítima reflete a alta taxa: de acordo com o SDH/PR (2014), em 2014, 65% dos casos denunciados de violência aconteceram dentro do grupo familiar da vítima, enquanto 72% foram na casa da criança ou do suspeito.

A partir de dados de denúncias sobre crimes relacionados à violação de direitos humanos na internet, a Safernet Brasil[7] (2014) divulgou, em seu

7 A Safernet é uma organização não governamental que busca transformar a internet em um ambiente ético e responsável. Uma de suas principais atividades é a coordenação de uma central de denúncias contra crimes de direitos humanos na internet, desde 2006. A Safernet conta com a cooperação de 48 países membros da International Association of Internet Hotlines (INHOPE),

relatório anual, que, em 2014, entre as 189.211 denúncias realizadas, 51.553 configuravam pornografia infantil na internet – esse número representa 27% do total.

É visto, portanto, que o panorama cultural e o mapa da violência traçado acima se entrecruzam ao jornalismo a todo tempo. Em se tratando de casos de violência, a responsabilidade no fazer comunicacional é ainda mais latente. Embora muitas vezes apontado como um assunto intragável e que gera resistência, inclusive dos comunicadores, a violência sexual contra crianças deveria ser de interesse público por seu adiantado número de ocorrências, por ser um problema de responsabilidade dos governos e por acometer grande impacto social. Assim, mesmo que casos de violência sexual contra crianças sejam atos execráveis e estejam dentro da lacuna "entre seu modo de operação e a vontade social, que as normas legais e autorregulatórias buscam superar, ou mediar" (VARJÃO, 2016, p. 122), este é um assunto necessário para se tratar na mídia. A Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), contudo, auxilia o exercício comunicacional diante desta problemática, para que os profissionais do meio tratem do tema de forma lúcida e informativa. Na publicação "Estatuto da Criança e do Adolescente: um guia para jornalistas", por exemplo, a entidade elucida quais são e de que se tratam as formas mais comuns de violência contra crianças (ANDI, 2009). De acordo com a ANDI (2009, p. 80), em se tratando de crianças e adolescentes, a problemática se agrava pelo fato de haver algumas formas de violência socialmente aceitas, como o castigo físico e as ameaças. Encarados como ferramentas de disciplina, esses castigos têm intensidade variável e são comuns em nossa sociedade, mas precisam ser encarados como atos violentos. É importante também que se saiba que, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tenha vários artigos sobre a proteção deste público contra a violência sexual, é o Código Penal que tipifica os crimes com este cunho. A Tabela 1 foi elaborada a partir do material do Código Penal, com suas alterações significativas realizadas em 2009 (BRASIL, 2009), a fim de facilitar o entendimento sobre os crimes sexuais reconhecidos no Brasil.

associação internacional de canais de denúncia, para a detecção e remoção das imagens de abuso sexual infantil em sua causa.

TABELA 1 – Crimes sexuais reconhecidos no Brasil

Crime	Artigo	O que configura
Estupro	213	Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso.
Violação sexual mediante fraude	214	Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com alguém, mediante fraude ou outro meio que impeça ou dificulte a livre manifestação de vontade da vítima.
Assédio sexual	216	Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função.
Estupro de vulnerável	217	Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos.
Corrupção de menores	218	Induzir alguém menor de 14 (catorze) anos a satisfazer a lascívia de outrem.
Satisfação de lascívia mediante presença de criança ou adolescente	218-A	Praticar, na presença de alguém menor de 14 (catorze) anos, ou induzi-lo a presenciar, conjunção carnal ou outro ato libidinoso, a fim de satisfazer lascívia própria ou de outrem.
Favorecimento da prostituição ou de outra forma de exploração sexual de criança ou adolescente ou de vulnerável	218-B	Submeter, induzir ou atrair à prostituição ou outra forma de exploração sexual alguém menor de 18 (dezoito) anos ou que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, facilitá-la, impedir ou dificultar que a abandone.
Mediação para servir a lascívia de outrem	227	Induzir alguém a satisfazer a lascívia de outrem.
Favorecimento da prostituição ou outra forma de exploração sexual	228	Induzir ou atrair alguém à prostituição ou outra forma de exploração sexual, facilitá-la, impedir ou dificultar que alguém a abandone.
Casa de prostituição	229	Manter, por conta própria ou de terceiro, estabelecimento em que ocorra exploração sexual, haja ou não intuito de lucro ou mediação direta do proprietário ou gerente.

Rufianismo	230	Tirar proveito da prostituição alheia, participando de seus lucros ou fazendo-se sustentar, no todo ou em parte, por quem a exerça.
Escrito ou objeto obsceno	234	Fazer, importar, exportar, adquirir ou ter sob sua guarda, para fim de comércio, de distribuição ou de exposição pública, escrito, desenho, pintura, estampa ou qualquer objeto obsceno. Parágrafo único - Incorre na mesma pena quem: I - vende, distribui ou expõe à venda ou ao público qualquer dos objetos referidos neste artigo; II - realiza, em lugar público ou acessível ao público, representação teatral, ou exibição cinematográfica de caráter obsceno, ou qualquer outro espetáculo, que tenha o mesmo caráter; III - realiza, em lugar público ou acessível ao público, ou pelo rádio, audição ou recitação de caráter obsceno.
A pena para todos esses crimes é agravada quando cometido contra criança ou adolescente com idade menor ou igual a 14 anos, pois, segundo o Código Penal (Art. 224), esses são casos em que há situação de violência presumida.		

Fonte: Elaborado pelas autoras. Baseado no Código Penal de 2009.

Após observar a tipificação dos crimes sexuais passíveis de punição no Brasil o cenário de violência em que se situam muitas crianças no país, foi fundamental olhar para a Comunicação, em específico, o jornalismo, para compreender como tem se dado o universo noticioso em relação aos casos de violência sexual contra crianças.

Metodologia

Para aqui produzir uma breve reflexão e aproximação deste conteúdo acessado diariamente pelo público, propomos o exame do *corpus* de análise coletado, através de um estudo de natureza aplicada e com objetivo exploratório. A análise conta com pesquisa bibliográfica e abordagem quali-quantitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013), através de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os materiais a serem analisados serão as reportagens coletadas em alinhamento com o tema desta pesquisa, através do método proposto por Laurence Bardin (1977), que propõe um conjunto de técnicas para analisar as comunicações visando obter indicadores que permitam a

interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Conforme Bardin (1977), são obedecidas as seguintes fases para a organização da análise de conteúdo:

A. Pré-análise, fase de preparação das informações;

B. Exploração do material, onde é feita a administração das técnicas de codificação e categorização sobre o corpus; e

C. Tratamento dos resultados, interferência e interpretação, fase onde ocorre a proposição de síntese e seleção dos resultados, interferência e interpretação.

Na fase de pré-análise, foi realizada a leitura flutuante a partir deste *corpus* escolhido, obedecendo às regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 1977). Para a extração do *corpus*, realizamos a observação diária dos três portais de notícia mais acessados no Brasil durante dois meses. Foram escolhidos os meses de setembro e outubro sob a justificativa de que este segundo é o mês em que se comemora o dia das crianças, mantendo-se assim um mês anterior a ele e o próprio mês desta celebração. Nesse processo, foram registradas todas as notícias que traziam como tema a violência sexual contra crianças[8]. De acordo com dados do Alexa (2017) no início desta pesquisa, os sites mais acessados no Brasil eram: Google (em sua extensão.*br*), YouTube, Facebook, Google (na versão internacional), Live, Uol, Yahoo e OnTests. Neste mesmo *ranking*, elegemos os três maiores sites em número de acessos que têm como principal foco a notícia, ou seja, portais de jornalismo. Figuram na lista alguns portais que trabalham com notícia, mas se autodeclaram portais de serviço, como o Uol, Msn, Yahoo e outros. Assim, os sites que compõem o *corpus* desta pesquisa são o Globo.com, o Blasting News e a Folha de S. Paulo. Estes portais aparecem em 5º, 19º e 27º endereços mais acessados dentro do território brasileiro no *ranking* Alexa.

Diante do material coletado, analisamos quantitativa e qualitativamente as reportagens, observando questões como quem são as vítimas no âmbito de

8 Para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), são consideradas crianças todos os sujeitos com menos de 18 anos. Essa será a idade utilizada para se referir ao sujeito infantil nessa investigação.

gênero, idade, grupo social, localização geográfica, de quem parte a agressão, quem serve como fonte nas reportagens, quais termos são utilizados para falar do crime e outros fatores que contribuam para traçar o perfil deste tipo de material jornalístico. Neste artigo, apresentamos resultados parciais sobre alguns dos aspectos de recorrências vistos no material, como forma de aproximação do tema e de suas interlocuções com a cultura e os direitos humanos.

Resultados parciais

Diante do material coletado como *corpus* nesta investigação, de maneira preliminar, alguns marcadores vistos nas reportagens já sinalizam recorrências no fazer jornalístico quando o assunto é violência sexual contra crianças. O Brasil tem uma média de mais de 22 mil casos de violência sexual contra crianças registrados ao ano; porém, o volume de reportagens sobre o tema sinaliza potente silenciamento diante da situação. Durante os 60 dias de coleta do *corpus*, contemplando mapeamento diário nos três sites jornalísticos mais acessados do Brasil, foram veiculadas 43 reportagens – que se referiam a 29 diferentes casos, conforme Tabela 2. Em um cálculo breve, pode-se perceber, por exemplo, que, enquanto mais de 60 crianças sofrem violência sexual por dia no Brasil, 0,43 casos são noticiados diariamente, ou seja, menos de meio caso sobre o tema aparece por dia nos três sites jornalísticos mais acessados no Brasil.

TABELA 2 - Quantidade de notícias nos três sites pesquisados

	G1	Blasting News	Folha de S. Paulo	TOTAL
Dias monitorados	60	60	60	60
Reportagens veiculadas	30	13	0	43
Casos	20	12	0	29

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no G1, Blasting News, Folha de S.Paulo.

Em formato de análise parcial, a observação do conteúdo coletado no *corpus* desta pesquisa pode apontar para recorrências e alertas, e dentre estes, os

principais aspectos que emergem deste material alertam que, nas reportagens, é recorrente a tentativa de culpabilização das vítimas e/ou de seus responsáveis; que os leitores brasileiros têm consumido "jornalismo" produzido por pessoas não jornalistas; que o número de casos exclusivamente em que as vítimas são do gênero masculino é igual ao número de casos exclusivamente em que as vítimas são do gênero feminino; que há uma ininteligibilidade em relação ao tema quando tratado nas reportagens; e que existe um silêncio da mídia em relação aos casos de violência sexual contra crianças, visto o baixo número de reportagens veiculadas e na não continuidade de atualização sobre os casos.

Além destas recorrências observadas diante do *corpus* coletado, ao se ater ao panorama dos produtos culturais ofertados ao público infantil e de abusos às crianças, evidencia-se uma espécie de dualidade latente na mídia: ao mesmo tempo que incentiva e legitima padrões de gênero e erotização precoce, escandaliza-se diante dos casos de violência sexual. Neste artigo, será discutida a culpabilização das vítimas ou de seus responsáveis nas narrativas das reportagens que tratam de casos sobre violência sexual contra crianças.

Ao quantificar os resultados encontrados, é possível perceber marcadores importantes no que se refere ao jornalismo on-line sobre violência sexual contra crianças. Mas para além de dados que podem ser ilustrados através de números, pôde-se perceber outros fatores importantes sobre o jornalismo quando este trata do assunto. A análise pôde propiciar que fosse percebido o movimento de culpabilização das vítimas, no qual a reportagem busca o "porquê" de a violência ter ocorrido. Em grande parte das construções jornalísticas, este "porquê" recai sobre alguma atitude da vítima ou de seus familiares, convidando o leitor a justificar a violência ocorrida em razão do comportamento da criança vitimada. O conteúdo assim construído nas reportagens é consonante com as manifestações culturais em relação ao tema – sempre circundado de estigmatizações.

As reportagens recorrentemente constroem textos que dão lugar de importância para explicações, espetacularização e detalhamento de como ocorreram os casos de violência, que, neste contexto, agem como justificativas para a agressão sofrida. Este aspecto aponta para a atenuação da violência, agindo como minimizador da responsabilização do agressor e consequente culpabilização da vítima e/ou de seus responsáveis pela violência relatada. Momentos de não supervisão dos responsáveis, roupas utilizadas pelas vítimas, ingestão de bebidas alcoólicas, acesso livre à internet e outros motivos aparecem como forma de transferir a culpa daquela violência para a vítima e/ou seus pais.

> Tanto o enfrentamento como o desmonte da violência sexual contra crianças e adolescentes implicam a responsabilização legal dos envolvidos, a denúncia, a instauração do devido processo e o julgamento. Os aparelhos judiciário, policial e político precisam atuar segundo a cultura cidadã da responsabilização legal, da lei igual para todos, em oposição à impunidade, à desmoralização e à vitimização dos denunciantes, ao descrédito dos depoimentos dos vitimizados (FUTURA, 2012, p. 46).

A minimização do problema nos discursos construídos nas reportagens, além de confundir o direcionamento da responsabilização sobre a violência, dialoga com as discussões de Bauman (2004), onde este tipo de tema – o lixo – é refutado pela sociedade e ocultado da realidade. Assim, o jornalismo "evitaria" tratar do tema, para não afrontar a ordem vigente, e culpabilizaria a vítima a fim de justificar a violência ocorrida, ou seja, encontrar uma explicação para ela.

> Removemos os dejetos de maneira mais radical e efetiva: tornando-os invisíveis, por não olhá-los, e inimagináveis, por não pensarmos neles. Eles só nos preocupam quando as defesas elementares da rotina se rompem, e as preocupações falham - quando o isolamento confortável e soporífero de nosso *Lebenswelt*, que elas deveriam proteger, está em perigo (BAUMAN, 2004, p. 38)

Campanhas on-line e ações de mobilização[9] têm confrontado a lógica do argumento "ela [a vítima] estava pedindo", comumente dito diante de uma situação em que a vítima não estava cumprindo com os bons costumes construídos em sociedade ou descumprindo os papéis de gênero. De acordo com a pedagoga e militante pelos direitos das crianças e dos adolescentes Tiana Sento-Sé, em fala para o Canal Futura, a lógica da culpabilização se dá em coerência com a cultura machista em que o país se estabelece.

> De um modo geral os países são muito machistas e o Brasil não é diferente. Então mudar essa cultura machista ainda é um dos maiores

9 A exemplo da campanha Chega de Fiu Fiu, "uma campanha de combate ao assédio sexual em espaços públicos lançada pelo Think Olga. Inicialmente, foram publicadas ilustrações com mensagens de repúdio a esse tipo de violência. As imagens foram compartilhadas por milhares de pessoas nas redes sociais, gerando uma resposta tão positiva que acabou sendo o início de um grande movimento social contra o assédio em locais públicos" (THINK OLGA, 2017, p. 1).

> desafios porque ainda é muito comum você chegar em alguns júris e os juízes dizerem 'ah, mas ela provocou, ela andava de roupinha curtinha dentro de casa e aí, claro que o padrasto é homem…', quer dizer, culpabilizar a menina. Então você aí vê muito pai que acha que ele é dono daquela filha, então que é ele quem tem que iniciar aquela filha na vida sexual. Então acho que esse é um grande desafio (FUTURA, 2015).

É possível também perceber que essas manifestações culturais ocorrem inseridas em uma "cultura machista e tolerante com a exploração sexual de crianças e adolescentes", que "percebe essa exploração como socialmente aceitável e 'natural', não a considerando uma violência e muito menos um crime". (FUTURA, 2012, p. 59). Mas antes de debater causadores e razões para que as violências sexuais sejam consumadas, é importante esclarecer o que é a psicopatologia chamada pedofilia.

> Muitas vezes é considerada um tipo de violência sexual, é em realidade uma psicopatologia (perversão comportamental), marcada essencialmente pela rigidez e pela fixação num objeto exclusivo e insubstituível de desejo e de obtenção do prazer sexual – pedofilia (preferência por crianças) ou hebefilia (preferência por adolescentes). Portanto, a pedofilia e a hebefilia podem estar presentes em algumas formas de violência sexual. É necessário distinguir entre a pedofilia enquanto psicopatologia e o ato criminoso do pedófilo. A pedofilia propriamente dita é um transtorno do comportamento sexual que pode ficar restrito à fantasia ou não; a passagem ao ato de violar, abusar ou explorar sexualmente uma criança é um crime. (FUTURA, 2012, p. 25).

O documentário *The Hunting Ground* (2015) também ilustra que há marcadores recorrentes em relação aos causadores das agressões sexuais, além de doenças, como é o caso da pedofilia, as construções identitárias lidam na perspectiva de incentivar e validar essas violências. Por exemplo, os indivíduos de gênero masculino vivenciam desde a infância uma construção social predatória em relação ao sexo – e, como visto na análise do *corpus*, todos os agressores nas reportagens observadas são do gênero masculino.

> A representação social difundida confere ao homem um papel dominante em relação à sexualidade, configurando uma relação de poder

> que retira ou reduz a autonomia da mulher em suas decisões nas relações sexuais. É, pois, importante salientar que a sexualidade não está reduzida à anatomia sexual, à genitalidade ou diferença de sexos e ao binarismo masculino x feminino. A anatomia sexual se inscreve num contexto cultural, político e econômico. O desenvolvimento sexual se faz na relação indivíduo/família/sociedade (FUTURA, 2012, p. 29).

Assim, a "conquista" sexual é louvada por seus iguais, tornando-se invisibilizada a lógica do consentimento. No relato de um ex-membro de uma fraternidade, a valorização do comportamento predatório é evidente:

> Toda noite de quarta-feira tínhamos o que chamávamos de reuniões, em que todos os irmãos, cerca de 70, se todos compareciam, se reuniam no porão e começavam um ritual bem estruturado trocando histórias sobre conquistas sexuais. Se um irmão tivesse tido sexo anal com uma mulher, aquilo seria mencionado, e seria um tipo de momento de parabenização (THE HUNTING..., 2015, *01h00min04s - 01h00min23s*).

Associado à citação anterior e à tentativa de culpabilização da vítima em função de seu contexto no momento da violência, o relato de Andrew Lohse, ex-membro de fraternidade na Dartmouth College, corrobora com a lógica popular de que a conduta da vítima autorizaria algum abuso.

> A ideia seria deixar todo mundo incrivelmente bêbado, apagado de tão bêbado, o que aumentaria as chances das pessoas fazerem sexo. Com certeza havia algo de predatório sobre isso. Os irmãos da fraternidade sentiam orgulho de um relacionamento presa/predador com as mulheres que vinham a estas festas (THE HUNTING..., 2015, 01h01min47s - 01h02min03s).

Objeto de investigação da pesquisadora indiana Madhumita Pandey, doutoranda da Universidade Anglia Ruskin University, do Reino Unido, os fatores de motivação para os crimes de estupradores circulam na mesma lógica dos relatos citados acima. Assim como no Brasil, a Índia contabiliza grande parte das violências em contextos familiares, em que os agressores são conhecidos das vítimas e, em depoimento ao site Universa, a pesquisadora explica que existe um problema grave "quanto

à compreensão de consentimento por parte dos agressores" e, além do "estigma em torno da educação sexual" (CARASCO, 2017, p. 1). Em sua pesquisa, em que entrevistou pessoalmente 100 homens condenados por estupro em situação prisional, a pesquisadora afirma que a maioria deles não acredita ter praticado um estupro, pois desconhecem o significado de consentimento. "Existem muitas perspectivas, que vão de gratificação sexual a questões de poder. Devemos parar de procurar respostas gerais que justifiquem a violência sexual"(CARASCO, 2017, p. 1), afirmando que a relação cultural está intimamente ligada à prática dos crimes. A maioria dos entrevistados desistiu dos estudos na terceira ou quarta série e quase nenhum completou o Ensino Médio. Nos relatos, a pesquisadora pôde perceber a importância da preparação para a vida sexual segura "em casa e nas instituições de ensino, dois ambientes fundamentais para a construção de comportamentos, onde a educação tem papel vital na prevenção da violência sexual" (CARASCO, 2017, p. 1).

A lógica que percebemos ser utilizada no jornalismo não é diferente do que mostram os aspectos culturais citados nos relatos acima, que exemplificam que uma vítima que *se coloca em risco* não tem o direito de reclamar caso seja agredida, além de "estar pedindo" por essa agressão. Mais uma vez, a violência dá sinais de sua normatização diante das construções sociais de gênero, reforçando o ditado popular que diz que "a ocasião faz o ladrão".

Nesse processo de culpabilização das vítimas, a partir da construção das reportagens, a inserção de informações que explicam demasiadamente como os casos de violência se deram, atuam como justificativas para os crimes, além de espetacularizarem a violência sofrida pela criança. Elas, portanto, convidam o leitor a buscar algum "culpado" para o fato que não seja o próprio agressor, transferindo responsabilidades e culpabilizando outros indivíduos que não o autor do crime – o personagem a ser responsabilizado na reportagem. De acordo com orientações do Minimanual do Jornalismo Humanizado, proposto pela ONG Think Olga (2016, p. 15), parte-se da concepção de que o estupro é uma conjunção carnal involuntária, por isso, para "proteger a vítima, deve-se abster da divulgação de informações sobre a sua vida pregressa, em geral expostas para desmerecer sua conduta e, de alguma forma, colocar sobre ela algum merecimento sobre o que aconteceu". A partir disso, pode-se observar o trecho a seguir de uma das reportagens que pertence ao *corpus* da pesquisa.

> *Conforme o delegado, o menino resolveu se encontrar com o jovem porque* ***brigava muito com os irmãos*** *e* ***queria*** *"****dar um susto na família****", ficando uma semana longe de casa. Porém, em dado momento, pediu para voltar, mas foi ameaçado pelo suspeito*[10].

Neste trecho, a reportagem, ao exibir a vida pregressa da vítima e tentar preencher o "porquê" do fato jornalístico, insinua que o erro do menino em "fugir de casa" teria resultado na violência sexual sofrida por ele. Outros exemplos que fortalecem essa recorrência podem ser citados:

> *O crime aconteceu no porão da casa da mãe da bebê. O* ***namorado da mãe era recente*** *e atacou violentamente a bebê às 5 horas da manhã* (grifo nosso).[11]

> *Nos posts de divulgação da* ***festa onde a menina estava*** *chamam a atenção frases como essas: "Uma coisa nós falamos:* ***bebida aqui não faltará****!". "Não nos responsabilizamos por* ***perda de dignidade****"*(grifo nosso).[12]

> *Ainda conforme a polícia, para receber o homem na kitnet onde a família mora, no bairro Itoupavazinha, a família se dividiu em dois cômodos. Em um quarto, dormiam na mesma cama o casal e um filho pequeno.* ***Em outra cama, o palhaço e os dois adolescentes****. Era à noite que os abusos ocorriam, disse o delegado* (grifo nosso).[13]

---

10 TULIO, S. Polícia encontra adolescente sumido e diz que ele foi aliciado por pedófilo. **G1**, 9 set. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/09/policia-encontra-adolescente-sumido-e-diz-que-ele-foi-aliciado-por-pedofilo.html>. Acesso em: 9 set. 2016.

11 CORRÊA, A. Criança de 10 meses morre após ser estuprada pelo namorado da mãe. **Blasting News**, 6 out. 2016. Disponível em: <https://br.blastingnews.com/mundo/2016/10/bebe-de-10-meses-morre-apos-ser-abusada-sexualmente-pelo-namorado-de-sua-mae-001169283.html>. Acesso em: 6 out. 2016

12 MENINA de 14 anos é vítima de estupro em festa na Zona Oeste do Rio. **G1**, 17 out. 2016. Dispoível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/10/menina-de-14-anos-e-vitima-de-estupro-em-festa-na-zona-oeste-do-rio.html>. Acesso em: 17 out 2016..

13 PALHAÇO suspeito de abusar de meninos é procurado em Blumenau.**G1**, 22 set. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2016/09/palhaco-suspeito-de-abusar-de-meninos-e-procurado-em-blumenau.html>. Acesso em: 22 set. 2016.

Tendo em vista que a mídia não apenas reflete o que é visto na sociedade, mas também age como construtora destas normativas, temos naturalizada a minimização da violência noticiada e a justificativa para o fato ocorrido. Diante de informações como as utilizadas nos exemplos anteriores, o fato mais relevante da notícia acaba enfraquecido, ou seja, a violência vivenciada pela criança se mostra em segundo plano na construção jornalística. O construtor da notícia destaca, em diversos casos, detalhes e descrições do crime, e deixando em segundo plano, ou, na maioria das vezes, deixando de dedicar este mesmo espaço para a feitura de uma cobertura jornalística que contextualize efetivamente este problema social e divulgue o serviço já existente. Ainda de acordo com Think Olga (2016), sempre que haja possibilidade, deve-se "divulgar, na matéria, informações de apoio a vítimas e parentes de vítimas de crimes correlatos (como, por exemplo, o Disque 180 da Lei Maria da Penha)" e com isso fortalecer informações de onde e como buscar ajuda em casos semelhantes. Cabe ressaltar que nenhuma das 43 reportagens coletadas no *corpus* da pesquisa conta com informações deste tipo.

O cenário sombrio da violência contra crianças não foi inventado pela mídia e tampouco será sanado por ela. Mas pode ser, através desta ferramenta de diálogo, a discussão comprometida para mudanças reais.

Considerações

Este momento de desenvolvimento da pesquisa acadêmica tenta situar quais serão as próximas etapas da investigação diante do material já coletado e suas possibilidades de fomento nas discussões – tanto no tópico da culpabilização, brevemente discutido neste artigo, como em outras recorrências surgidas no material de análise da pesquisa mais ampla.

Tendo em vista o material coletado e aqui apresentado como corpus da pesquisa, além das discussões iniciadas acerca do tema da violência sexual contra crianças no jornalismo, conceitos de infâncias, cultura e mídia, evidencia-se a necessidade de aproximação e aprofundamento das discussões acerca da garantia de direitos humanos para as crianças, os atravessamentos dessas questões nas coberturas jornalísticas, bem como, neste fazer comunicacional, a importância da recepção e autorepresentação das crianças em sua formação como sujeito de direitos, além de discutir conceitos de violência e práticas sociais.

Referências

ALEXA. **Top sites in Brazil.** Califórnia, 2017. Disponível em:<http://www.alexa.com/topsites/countries/BR>. Acesso em: 18 jun. 2016.

ANDI – COMUNICAÇÃO E DIREITOS. **Estatuto da criança e do adolescente**: um guia para jornalistas. Belo Horizonte: Rede ANDI Brasil, 2009.

ATLAS nacional do Brasil Milton Santos. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. 307 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. Vidas Desperdiçadas. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília: SDH/PR, 2014

BRASIL. Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 10 da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12015.htm#art2>. Acesso em: 24 jun. 2016.

CARASCO, D. Pesquisadora entrevistou cem estupradores. Suas descobertas são chocantes. **Universa**, São Paulo, 29 set. 2017. Disponível em: <https://estilo.uol.com.br/noticias/redacao/2017/09/29/nao-sao-monstros-diz-indiana-que-entrevistou-100-estupradores.htm>. Acesso em: 29 set. 2017.

CUCHÉ, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1996.

FUTURA. **Que exploração é essa?** Caderno de textos. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2012. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/childhood/cartilha_kit_que_exploracao_e_essa.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FUTURA. Que abuso é esse? Episódio 6: A união faz a proteção. Rio de Janeiro, 2015. (6 min 22 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jX-lHn0WB1JU&index=6&list=PLNM2T4DNzmq4ela0EhSWG3W1ZW_JGA9uX>. Acesso em: 8 jul. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA. **IBGE**: Censo – questionários. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censo/questionarios.shtm>. Acesso em: 11 maio 2017.

SECRETARIA DA JUSTIÇA, TRABALHO E DIREITOS HUMANOS. Institucional. **Paraná**, 2017. Disponível em: <http://www.justica.pr.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2017.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, J. L. S. **O que é Cultura**? São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar mídia**? Edições Loyola: São Paulo, 1999.

THE HUNTING Ground. Direção: Kirby Dick. EUA 2015. 1 DVD (90min), son., color.

THINK OLGA. Chega de fiu fiu. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://thinkolga.com/2018/01/31/chega-de-fiu-fiu/>. Acesso em: 4 maio 2017.

THINK OLGA. Mini manual do Jornalismo Humanizado: Parte 1 - Violência Contra a Mulher. [S.l.], 2016. Disponível em: <http://thinkolga.com/olga/wpcontent/uploads/2016/06/minimanual>. Acesso em: 10 ago. 2017.

VARJÃO, S. **Violações de direitos na mídia brasileira**: pesquisa detecta quantidade significativa de violações de direitos e infrações a leis no campo da comunicação de massa. Brasília: ANDI, 2016. (Guia de monitoramento de violação de direitos, v. 3). Disponível em: <http://www.andi.org.br/publicacao/guia-de-monitoramento-violacoes-de-direitos-na-midia-brasileira-iii-0>. >. Acesso em: 12 fev. 2017.

Perspectivas sobre reformulação de projetos pedagógicos de cursos da área de comunicação a partir das novas diretrizes curriculares

Juliane Martins[1]

A formação em determinada área do conhecimento começa muito antes do ingresso do estudante no Ensino Superior. A criação de cursos exige a elaboração de projeto pedagógico, que, entendido como algo dinâmico, sofre reformulações curriculares ao longo do tempo, com base em diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), alterações entre o perfil acadêmico, o profissional a ser formado ou a demanda do mundo do trabalho.

De acordo com Zainko (2008), essa prática engloba a avaliação da instituição, dos cursos e do desempenho acadêmico. Como se depreende do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (BRASIL, 2004), o acompanhamento do estudante e do curso deve ser feito de maneira contínua, a partir da avaliação institucional (cumprimento do projeto pedagógico; autoavaliação e desempenho de alunos e professores; envolvimento deles com atividades de ensino, pesquisa e extensão, infraestrutura disponível), mas também pela sociedade.

1 Doutoranda em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), especialista em Comunicación Científica pela Universitat Pompeu Fabra (Barcelona-Espanha), bacharel em Jornalismo pela PUCPR e em Letras – Português pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional da UFPR. E-mail: <professorajuliane@ufpr.br>

> Além de aspectos técnicos, esses processos têm uma dimensão profundamente ética e educativa, pois, contribuem para a melhora institucional e social. Por isso, a avaliação deve ser um processo global e contar com a participação comprometida de professores, estudantes, técnicos, além de representantes da comunidade externa (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 820).

Assim, ao se reformular um projeto pedagógico de curso, é necessário justificar e fundamentar o processo, partindo da avaliação do projeto vigente e das diretrizes curriculares para tal curso. A inserção da proposta no contexto social, articulada às características do profissional a ser formado, faz parte das exigências nesse caso. Como explicam V. Rhoden e J. Rhoden (2014, p. 20): "o currículo e o projeto pedagógico do curso (PPC) são o primeiro aspecto que precisa dimensionar os focos de atuação, tanto no curso quanto no perfil do egresso pretendido".

Novas diretrizes em artigos de congressos da Intercom

Com a recente instituição de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Jornalismo e Relações Públicas (BRASIL, 2013a, 2013b), com determinação de implantação até 2015, a proposta deste trabalho foi realizar um levantamento sobre relatos de reformulação curricular junto aos artigos publicados nas divisões temáticas e grupos de pesquisa dos congressos regionais e nacionais da Intercom, entre 2013 e 2017, aproximando-os de reflexões teóricas sobre o tema e assuntos relacionados.

O objetivo foi conhecer expectativas, experiências e reflexões sobre como se deu esse processo ou o que se espera dele. Acredita-se que o compartilhamento dos relatos cotejados pode auxiliar em futuros processos de reformulação, tendo ou não diretrizes curriculares envolvidas, entendendo o dinamismo que envolve a gestão de projetos pedagógicos de curso.

A partir da busca realizada nos anais dos eventos e da leitura do material, foram selecionados 24 trabalhos[2] para essa análise, de abordagem qualitativa e com finalidade exploratória, conforme distribuição apresentada na abela 1:

TABELA 1 - Corpus.

Congressos Intercom	2013	2014	2015	2016	2017
Centro-Oeste	-	-	-	-	-
Nordeste	-	-	-	-	2
Norte	-	-	1	-	-
Sudeste	1	-	1	-	-
Sul	-	-	2	-	2
Nacional	3	2	6	4	X

Fonte: Martins (2017).

Percebe-se que houve maior número de artigos exatamente no ano 2015, prazo estabelecido pelas resoluções do MEC (BRASIL, 2013a, 2013b) para a implantação das novas diretrizes. No entanto, assim como em outros anos, não trataram exclusivamente dos cursos citados, incluindo os de Publicidade e Propaganda, que ainda não passaram pelo processo, mas apresentaram um número expressivo de trabalhos sobre o tema[3].

A partir da leitura dos textos, os itens com maior presença nas discussões foram: as necessidades impostas pela sociedade contemporânea, especialmente em relação às tecnologias, a premente integração teoria–prática, a realidade e as exigências do mundo do trabalho. Tais questões recaem sobre disciplinas, práticas dos professores, metodologias avaliativas, contextualização e aplicação dos conteúdos na profissão.

2 A seleção levou em conta trabalhos que mencionaram as novas diretrizes curriculares em relação a cursos da área de Comunicação. Todos foram citados e constam nas referências. Autores que apresentaram mais de um artigo no período, em eventos diferentes, sobre o mesmo objeto, tratando-se de continuidade do estudo ou aprofundamento da pesquisa, foram contabilizados em uma das ocorrências.

3 Por conta disso, não houve distinção entre os cursos. Levantou-se o que há de semelhante ou diferente entre as propostas, numa perspectiva mais geral na área de Comunicação, que pode ser até extrapolada para outras áreas.

Para isso, há menção recorrente sobre a importância do acompanhamento dos egressos, que devem ser convidados a avaliar o curso em relação à área profissional e adequação ao mundo do trabalho, bem como aplicação dos conhecimentos teóricos na prática. Inclusive alguns artigos descrevem a participação deles na reformulação.

Nesse sentido, um estudo de Grohs (2015) aborda, entre outros aspectos, a necessidade da constante investigação entre o ensino e a prática profissional, utilizando a análise de currículos de cursos, perfil de egressos e atuação deles no mercado de trabalho. Nos instrumentos utilizados pelo Sinaes para acompanhar a qualidade do Ensino Superior, tanto nas avaliações externas (como no caso de reconhecimento de cursos) quanto internas (conduzidas pelas próprias instituições), há dimensão sobre o acompanhamento de egressos. Apesar disso, o relacionamento da universidade com seus ex-alunos no Brasil ainda é deficitário, enquanto instituições do exterior o fazem de maneira bastante profissional (FERRARI; GROHS, 2015).

Participação de egressos

Araújo, Silva e Martins Filho (2016), Freire et al. (2013) e Machado (2013) descreveram como a participação dos egressos contribuiu na reavaliação do projeto pedagógico dos cursos, a partir da experiência deles no cotidiano universitário e posteriormente como profissionais. Soma-se a isso a importância de se manter contato com eles e demais profissionais, estreitar laços a partir de pesquisas, visitas, participação em eventos e bancas de trabalhos de conclusão, o que ajuda tanto a conhecer o mundo do trabalho como de que maneira os egressos do curso estão sendo recebidos.

Corrobora esse pensamento Andriola (2006, p. 131), pois a investigação das repercussões sociais das atividades de uma instituição de Ensino Superior (IES) acontece pelo acompanhamento sistemático dos egressos,

> mapeando opiniões, atitudes e crenças acerca da universidade e da sociedade; identificando e avaliando o valor agregado pela IES; verificando a opinião dos empregadores e de setores da sociedade civil organizada, acerca da adequação e pertinência da formação profissional e cidadã dos recursos humanos formados.

A importância da participação coletiva nesse processo demonstra que "a avaliação institucional interna, validada por agentes externos, presta-se a ser um agente de mudança e aprendizagem institucional" (ABREU JÚNIOR, 2009, p. 266). Isso porque o ambiente universitário, assentado no tripé ensino–pesquisa–extensão, deve promover a democratização do conhecimento, a partir do diálogo com a sociedade.

Portanto, é função da universidade preocupar-se além das questões profissionais, frente aos desafios constantes impostos pela sociedade contemporânea. A formação deve ultrapassar um currículo formatado para trabalhar conhecimentos específicos ou treinamento técnico, demandados pelo mercado. A aprendizagem de tarefas específicas que ficam subjugadas em função das mudanças laborais, devendo ser sempre revistas para atender um mercado exigente, distancia-se da visão de uma educação transformadora e realmente formadora. Como destaca Zabalza (2007), a visão da formação é, sendo redundante, "formativa". Busca dimensões que serão desenvolvidas e aprimoradas ao longo da vida, podendo ter como ponto de partida um processo de formação universitária, por exemplo.

Como explicitam Lousada e Martins (2005, p. 77), a ideia não deve ser a submissão às exigências do mercado, mas buscar o diálogo academia–mercado sobre a questão da profissionalização, pois "o acompanhamento sistemático de egressos pode contribuir com tal relacionamento. Uma vez que o fluxo de informações é estabelecido, faz-se um ajustamento e uma ampliação contínua das relações Universidade/Empresa".

Os resultados da pesquisa de Ferrari e Grohs (2015), a partir da trajetória acadêmica e profissional de egressos de Relações Públicas, demonstram que há necessidade de formação mais específica dos profissionais para atuar no mundo do trabalho e de colocar o aluno como foco da aprendizagem, por meio de metodologias que impactem nessa formação. Os egressos participantes do estudo delas "são enfáticos quanto a melhoria da grade curricular, assim como a adoção de novas metodologias de ensino" (FERRARI; GROHS, 2015, p. 132).

A ideia é a da formação de profissionais com capacidade crítico-reflexiva (BRASIL, 2013b), com preocupação cidadã e de responsabilidade social (BRASIL, 2013a), em que se assume um compromisso diante da sociedade em suas ações (ISER; SILVA; REBELLATO, 2011). O senso de coletividade e a certeza de se sentir parte do mundo, de se inserir em algo maior, menos individualista, é uma prática libertadora, como coloca Freire (2001), sendo essa Educação um caminho de emancipação.

Papel da universidade na formação

Tsutsui (2015) coloca a centralidade do papel da universidade como formadora, não incorporando as práticas do mercado, mas trazendo novas, em sintonia com as dele[4]. Assis, Betti e Meditsch (2017) corroboram essa ideia, pois acreditam que o conhecimento produzido na universidade ajuda a desenvolver uma sociedade ética e justa.

Assim também pensa um dos entrevistados de Teixeira e Marinho (2015) ao afirmar que futuros profissionais formados na universidade devem melhorar o mercado, porque, para que se desenvolva, precisa de pessoal criativo e inteligente. Tsutsui (2015, p. 10) escreve: "a ideia é que técnica e reflexão caminhem juntas. [...] alimentar a prática a partir da reflexão, [...] uma vez que cabe à universidade fornecer aos futuros profissionais a base necessária para atuarem estrategicamente, orientando as mudanças do mercado". Para isso, destaca ser necessária uma nova concepção de currículo.

Moura (2015, p. 61) explica que, nos estudos sobre currículo, além da "especialização do fazer", com foco em disciplinas, tem-se a "reflexão humanista sobre o fazer", nesse caso, a "construção curricular ocorre a partir de experiências das pessoas (currículo humanista), podendo ser caracterizado como um currículo em ação com base em demandas da sociedade". Por fim, traz a busca pela "reflexão crítica sobre o fazer", em que a visão crítica desvela um currículo emancipatório, "podendo ser caracterizado como uma revelação do currículo oculto para uma transformação social" (MOURA, 2015, p. 61).

Com essa visão, Vilaça (2016) ressalta que o currículo de cursos da área de Comunicação deve ser pensado para que o aprendizado faça sentido para o aluno, seja interdisciplinar e ligado às necessidades do mundo contemporâneo. De acordo com ele, os alunos

> têm chegado ao ensino superior cada vez mais despreparados para as implicações da vida acadêmica e demandam uma relação cada vez maior entre os conteúdos aprendidos e a sua realidade; e para a inserção desses alunos em contextos econômicos, políticos e socioculturais, de forma a garantir o pleno exercício da cidadania e a promover o desenvolvimento de uma cultura profissional, humanista, artística e cultural (VILAÇA, 2016, p. 6).

---

4 Já Leandro Sobrinho (2017) não vê esse poder de transformação social, pois acredita que a universidade apenas se volta ao mercado e às regras do capital.

Behrens e Sant'Anna (2003) argumentam que, ao se tratar dos desafios da universidade frente às necessidades deste século, esperam-se projetos pedagógicos empreendedores, que proponham práticas inovadoras, aliadas à busca de aprendizagens significativas, mediadas, críticas e criativas. O processo ensino–aprendizagem deve formar para a cidadania, numa visão social transformadora, contribuindo para "a produção do conhecimento compatível com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo" (BEHRENS, 2000, p. 72).

Nesse sentido, muitos trabalhos convergem: A. Grohs e L. Grohs (2016), Araújo, Silva e Martins Filho (2016), Assis, Betti e Meditsch (2017), Dias e Costa (2015), Lima Júnior e Oliveira (2013), Paula e Simões (2016), Teixeira e Marinho (2015) e Vilaça (2016). Há menção a diversas práticas pedagógicas, como resolução de problemas, trabalho com projetos, experimentação ou práticas laboratoriais que integram a teoria vista em sala de aula e práticas de intervenção social de maneira interdisciplinar.

Uma perspectiva presente em projeto pedagógico mais contemporâneo é a valorização de metodologias ativas, para posicionar o aluno como protagonista no processo formativo, buscando egressos questionadores, proativos e inovadores (PAULA; SIMÕES, 2016). Assim, "passaria de uma base conteudista para processual: mais que transmitir muitos conteúdos, o objetivo era formar sujeitos autônomos, capazes de buscar os conteúdos necessários e construir novos" (ARAÚJO; SILVA; MARTINS FILHO, 2016, p. 6), formando profissionais críticos, e não apenas que repliquem conteúdos (TEIXEIRA; MARINHO, 2015).

Integração teoria–prática e interdisciplinaridade

A relação teoria–prática aparece em diversas propostas, tanto pela importância identificada na atualidade quanto pela percepção de que ainda existe a separação entre essas instâncias, com preferência pela primeira frente à segunda, como trazem Antonioli (2015), Dias e Costa (2015), Oliveira et al. (2013), Quadros (2014) e Staniszewski (2015); além da própria necessidade de atender às novas diretrizes (ZANINI, 2015).

Conforme Araújo, Silva e Martins Filho (2016, p. 7), a busca do diálogo entre teoria e prática "incorpora as experiências desenvolvidas fora do ambiente de sala de aula e possibilita uma integração horizontal e vertical, proporcionando ao discente entender a relação entre os conteúdos e ser

o gestor de sua aprendizagem". Entre as experiências citadas nos artigos, estão o estímulo à iniciação científica, produção de monografias, participação em eventos, realização de estágios, atividades de extensão, jogos e simulações.

Próximo a esse assunto está a questão da interdisciplinaridade, e até transdisciplinaridade, imprescindível no contexto contemporâneo (ARAÚJO; SILVA; MARTINS FILHO, 2016; FIGUEIRA NETO, 2015). Para Assis, Betti e Meditsch (2017), exige alteração da prática pedagógica em que está baseada a estrutura dos cursos, pois estimula a reflexão da práxis, em especial pela elaboração de projetos convergentes. Desse modo, os alunos têm condição de vivenciar tal interdisciplinaridade, a partir de projetos conjuntos, quando é necessário acessar conhecimentos vistos em diferentes disciplinas para desenvolvê-los.

Mesmo com a possibilidade de trazer inovações e criar a partir da experimentação, Consentino (2014) reforça ser fundamental conhecer referências, porque a criação parte de algo. Uma contribuição a essa discussão é colocada por Paula e Simões (2016, p. 12):

> Outro ponto que merece destaque é o crescimento do interesse e valorização das disciplinas teóricas pelos alunos quando envolvidas nos projetos interdisciplinares. Estas não apenas adquirem maior relevância na visão deles, mas também se tornam mais tangíveis e acessíveis quando postas em diálogo as disciplinas técnicas. As competências técnicas da formação, por outro lado, adquirem maior reflexividade.

Projetos interdisciplinares podem ser feitos num mesmo período ou entre turmas diferentes. Aproximar temas transversais ou tópicos incluídos nos planos de ensino (MELLO; NEVES, 2017), bem como conectar conteúdos teóricos de determinadas disciplinas a necessidades sociais e profissionais (ZANINI, 2015), ou até de outras áreas, como Economia, Sociologia e Psicologia, para entender e analisar cenários atuais (TAVARES, 2015). Paula e Simões (2016) chegam até a pensar num futuro em que não existam disciplinas formais, como acontece na aprendizagem baseada na resolução de problemas (PBL).

Tal pensamento corrobora o que diz Figueira Neto (2015, p. 8) sobre a grande parte dos currículos de cursos das instituições de Ensino Superior ainda serem mais propriamente "grades curriculares – já que aprisionam o aluno num modelo muitas vezes anacrônico", ao invés de "matrizes curriculares, estruturas cambiáveis e adaptáveis às diferentes perspectivas de

formação". Esta ideia se complementa com a sugestão de Consentino (2014), ao refletir sobre estratégias metodológicas contemporâneas (como o *design thinking*) utilizadas em propostas cuja preocupação é a inovação e o estímulo aos múltiplos talentos dos discentes. Ao partir em busca de soluções, prepara-se o aluno para além de técnicas já consolidadas profissionalmente ou em verdades absolutas. Mesmo atividades que levem ao erro são importantes, fazendo experimentar outras e novas possibilidades.

Porém, tal perspectiva depende de uma profunda reflexão do projeto pedagógico do curso, que teria como ideia flexibilizar o currículo, compreendido como algo dinâmico, não uma tabela de créditos fragmentados e definidos a serem cumpridos. As diferentes interações dialógicas que acontecem no cotidiano de professores e alunos, mediadas pela universidade, podem ser entendidas como currículo.

Lima Júnior e Oliveira (2013) sustentam que as instituições devem se reinventar, com currículos inovadores, de modo que os alunos tenham flexibilidade nas diversas escolhas durante a formação, com a possibilidade de fazer cursos em áreas como tecnologia e empreendedorismo[5]. Com isso, concordam também Araújo, Silva e Martins Filho (2016).

Com a flexibilização, "não é a instituição de ensino superior que define a formação do aluno e sim [suas] escolhas" (CARNEIRO; COLLADO; OLIVEIRA, 2014, p. 15). Nesse caso, poderiam ser incluídas atividades de outros cursos e até outras instituições, sejam instâncias educativas formais ou não, como estágio, voluntariado e intercâmbios.

A essência não estaria nos conteúdos de disciplinas, mas na aplicação de inúmeras propostas: troca de saberes, reflexão na ação, aprendizado para a vida, compromisso social e ético, inovação, produção de conhecimento. Tanto as diretrizes de Jornalismo quanto as de Relações Públicas (BRASIL, 2013a, 2013b) reforçam que o projeto pedagógico deve incluir meios de se realizar a integração teoria–prática e a interdisciplinaridade. Sobre esse último aspecto, Moura (2015, p. 57-58) explica a importância de

> uma atualização para a renovação de conhecimentos teórico-práticos, que é essencial para garantir a qualidade do ensino de Relações

5 Essa questão também foi mencionada por A. Grohs e L. Grohs (2016), Machado (2013) e Zanini (2015), que destacam a importância do empreendedorismo hoje em dia, assim como conhecimentos de gestão.

> Públicas. Há necessidade de uma capacitação de professores, periodicamente, que pode ser desenvolvida mediante atividades de pesquisa e de extensão. Também é possível incluir estudantes nestas atividades [...] em um trabalho conjunto.

No caso de cursos da área de Comunicação, há possibilidade de diversas atividades, relacionadas ou não ao currículo formal: projetos interdisciplinares/integrados, agências experimentais, atividades laboratoriais, que aliam formação cidadã à prática profissional. Tondato (2010, p. 120) diz que essas práticas mostram um caminho voltado a uma Educação que tem conquistado bons resultados e coloca como exemplo: "estratégicas pedagógicas que buscam atender às necessidades de uma era em que o conhecimento é invocado em nome do desenvolvimento humano e da inclusão social, exigindo criatividade, flexibilidade, diversificação dos modos de ensinar e aprender".

Afinal, como explica Kunsch (2015, p. 40), uma matriz curricular deve ser atualizada e revista de modo constante frente às dinâmicas de transformações sociais em que se vive hoje:

> É uma ilusão achar que, numa sociedade em contínuas e rápidas mudanças [...], basta produzir um projeto pedagógico ideal e aplicá-lo para se formar o profissional de Comunicação ou de Relações Públicas idealizado pelas Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Relações Públicas. Tratando-se de uma área dinâmica e interdisciplinar como a nossa, e considerando a abrangência interdisciplinar das Ciências da Comunicação, qualquer montagem pedagógica de um curso tem de oferecer opções e possibilidades para inovação. Para tanto, é preciso pensar na flexibilidade como uma das saídas para que novas inserções ou adaptações sejam viáveis.

Nisso o professor desempenha um papel fundamental. Passa a ser um mediador, que auxilia o aluno a articular informações; para que se construa realmente um aprendizado, tanto pessoal como para a vida. Afinidades práticas e teóricas do docente fazem com que ele traga contribuições, a partir de exemplos, exercícios avaliativos ou tópicos acrescentados ao plano de ensino (MELLO; NEVES, 2017). Como explicita Freitas (2008, p. 698-699),

> as diretrizes curriculares oferecem liberdade para que as IES estruturem os cursos de diferentes formas. Antes de se discutir a sistemática creio que a qualidade do docente, os conteúdos que serão transmitidos

> e o perfil do egresso que se pretende são questões mais relevantes. Ainda acredito que a qualidade do docente é fundamental.

De acordo com Bolzan e Isaia (2010, p. 21), faz parte da pedagogia universitária a consciência do próprio docente responsabilizar-se pela formação do aluno e "incorporá-la ao seu processo de aprender a docência". Essa visão traz novas possibilidades ao processo de ensino–aprendizagem, com a inclusão de espaços privilegiados para o discente vivenciar as realidades que encontrará como egresso.

Processo ensino–aprendizagem

O professor deve se esforçar a proporcionar aos alunos uma concepção de formação sem dependência única da sala de aula, numa dimensão tradicional (FREITAS, 2008). Ela se expande para além do espaço universitário. A sociedade também é tomada como local de ensino–aprendizagem e de produção do conhecimento. Como pontua Tondato (2010, p. 118, grifos nossos):

> Uma solução é trazer um pouco da sociedade para dentro da sala de aula. Incentivar os alunos a interpretarem *a realidade que eles veem lá fora* a partir dos conteúdos discutidos *aqui dentro* (da universidade), ato viabilizado na realização de projetos integrados e experimentais e em agências experimentais. Na prática, atividades que respondem em parte às exigências profissionais e acadêmicas na medida em que têm como princípio o desenvolvimento de problemáticas levantadas a partir de situações reais de comunicação na sociedade.

Machado (2013) reitera que os egressos participantes de sua pesquisa comentaram que as abordagens didáticas de alguns professores acabaram ajudando direta ou indiretamente no exercício profissional. Ao participar da vida do aluno, inserindo-se em seu contexto, dando importância ao seu repertório, consegue trocar experiências e incentivar o conhecimento do mundo, com metodologias de ensino que colaboram no processo ensino–aprendizagem, a partir da produção e não reprodução do conhecimento, como coloca Behrens (2000). Segundo explicam A. Grohs e L. Grohs (2016), seriam metodologias que provocam interesse dos alunos pelas aulas. Assim,

eles aprendem a entender o mundo que está ao seu redor. Então, para ensinar, é preciso ter em mente estratégias de aprendizagem. O papel do professor é ver que ensinar e aprender caminham juntos. Ele é o orientador desse processo.

Com essa postura, segundo Freire (1997, p. 24-25, grifo do autor), o discente acaba por se assumir "como sujeito [...] da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Nesse caso, a aprendizagem não implica ensinar um aprendiz, são pessoas que, conjuntamente aprendem, como num encontro em que se dialoga compreensivamente, um efetivo processo comunicacional (FREIRE, 2001). É fundamental, então, a presença do diálogo entre o professor e seus alunos, principalmente quando ocorre de modo dialético, favorecendo a reflexão na ação.

Assim, como discorrem Paula e Simões (2016, p. 11), é importante a participação do professor no processo de reformulação curricular; na experiência deles, "foi uma oportunidade de amadurecimento como docentes, pois nos permitiu rever nossas práticas e pensar no futuro do curso porque "não basta mudar a 'grade', é preciso que haja uma mudança positiva nos processos de aprendizagem e avaliação" (ARAÚJO; SILVA; MARTINS FILHO, 2016, p. 12).

A inserção nesse contexto pode ajudar os professores a se sentirem parte do projeto, portanto mais preparados para se adaptarem às diretrizes (TEIXEIRA; MARINHO, 2015) e, além disso, às constantes mudanças advindas no universo da Comunicação, como questiona Cordeiro (2017), ou a especificidades e realidades locais em que se encontra o curso em que atuam (SERPA; COLFERAI, 2015).

Considerações finais

Conhecer essas diversas experiências relacionadas à reformulação curricular mostrou que as novas diretrizes incentivaram a reflexão sobre o projeto pedagógico dos cursos, já que mesmo alguns de Publicidade e Propaganda, sem uma resolução ainda, resolveram passar por isso. Outros buscaram nessa oportunidade uma forma de investir na construção participativa e coletiva, como se recomenda nesses casos, congregando professores, alunos, egressos, profissionais do mercado e equipe pedagógica da instituição. A avaliação desse processo deverá fazer parte de relatos futuros, para saber se os objetivos foram alcançados, já que se trata de algo dinâmico.

Ao longo deste trabalho, perceberam-se muitos pontos convergentes entre os artigos levantados, poucas foram as posições dissonantes, o que pode demonstrar alinhamento com as proposições das diretrizes curriculares. Também se identificaram questões baseadas em reflexões teóricas contemporâneas na área da Educação, seja em sentido crítico ou das práticas pedagógicas.

Discordâncias sobre as diretrizes ficaram restritas a aspectos da autonomia dos cursos, não mais como habilitações da Comunicação Social, sendo que hoje se exige um profissional mais generalista na área (FIGUEIRA NETO, 2015; TSUTSUI, 2015); da necessidade de infraestrutura necessária nos cursos, como laboratórios, para atender a demanda das disciplinas práticas (ANTONIOLI, 2015; CORDEIRO, 2017; ZANINI, 2015); e da obrigatoriedade dos estágios (TEIXEIRA; MARINHO, 2015).

No que se pode entender como lições aprendidas nesse processo, estão a influência dos diversificados perfis institucionais, profissionais e locais numa reformulação curricular, como explicam Serpa e Colferai (2015); e a necessidade de incentivar aspectos linguísticos, em língua materna e estrangeira, sem deixar de contemplar contextos culturais em que os alunos precisem interagir posteriormente (QUADROS, 2014).

Para isso, destaca-se que a formação universitária vai além das exigidas pelas práticas profissionais e também não se encerra nela, sendo entendida como início de jornada, dependendo de outros cursos, vivências pessoais e no mundo do trabalho — que não deixa de ser construído também por egressos de cursos universitários. Por conseguinte, Tsutsui (2015) reforça como é urgente que tal formação seja ampla. Pode-se aumentar o repertório de conhecimentos e experiências dos alunos, fazendo parte de operações cognitivas a serem acionadas futuramente, dependendo do cenário em que se encontrem.

Logo, precisam ter uma base sólida, crítica e reflexiva, permitindo que se movam na sociedade contemporânea. Staniszewski (2015, p. 8) traz um relato interessante ao dizer que os estudantes veteranos de sua pesquisa conseguem perceber o próprio amadurecimento durante a formação, estando "dispostos a 'construir', em conjunto com a Universidade".

O compartilhamento desses relatos vem incentivar que se incorporem práticas de reflexão sobre o projeto pedagógico dos cursos no cotidiano universitário, bem como a aproximação dialógica entre academia e mundo do trabalho, que pode se efetivar na atividade já prevista de acompanhamento dos egressos. Afinal, numa via de mão dupla, a universidade também tem com o que colaborar, sendo lugar de produção de conhecimento, que, levado à reflexão na ação, retorna transformando a realidade social.

Referências

ABREU JÚNIOR, N. Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 257-269, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a08.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação diagnóstica dos egressos de 2003 e 2004 dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 11, n. 4, p. 129-152, dez. 2006. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/952/949>. Acesso em: 30 abr. 2017.

ANTONIOLI, M. E. Diretrizes curriculares de Jornalismo: a relevância dos conteúdos e gêneros jornalísticos na formação do egresso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2015. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-1806-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

ARAÚJO, A. O.; SILVA, J. V.; MARTINS FILHO, T. B. "Para variar, a gente acaba de ter mais uma grande ideia": o novo currículo do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade de Fortaleza (Unifor). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-3136-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

ASSIS, I. P.; BETTI, J. G; MEDITSCH, E. Ensino de Jornalismo: prática laboratorial na era da convergência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 18., 2017, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: Intercom, 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sul2017/resumos/R55-0804-1.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: ______; MASETTO, M.; MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 67-132.

______; SANT'ANA, E. L. Superação dos paradigmas conservadores na sociedade do conhecimento. In: BEHRENS, M. A. (Org.). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003. p. 15-30.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3422&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

______. Ministério da Educação. Resolução n. 1, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 abr. 2017.

______. Resolução n. 2, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CARNEIRO, P. C. O.; COLLADO, D. M. S.; OLIVEIRA, N. F. C. Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG. **Interfaces** – Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 4-26, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/69/pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CONSENTINO, A. T. Os limites de uma epistemologia para o ensino de Publicidade e Propaganda. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 37., 2014, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2014. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-1063-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

CORDEIRO, W. R. O ensino de Jornalismo digital no Norte e no Nordeste sob as novas diretrizes curriculares nacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 19., 2017, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2017. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2017/resumos/R57-1657-1.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.

DIAS, L. O.; COSTA, R. M. C. D. O ensino de Jornalismo no Paraná: dicotomia entre teoria e prática e o currículo que está por vir. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 16., 2015, Joinville. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2015. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2015/resumos/R45-0600-2.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/284/285>. Acesso em: 30 abr. 2017.

FERRARI, M. A.; GROHS, A. C. C. P. Perfil e trajetória dos egressos de Relações Públicas da ECA/USP: subsídios para excelência acadêmica e competitividade no mercado de trabalho. In: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS, 9., 2015, Campinas. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v. 1. p. 127-148. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0751-5.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

FIGUEIRA NETO, A. O. Novas diretrizes curriculares para o curso de Publicidade e Propaganda – Reflexões e inflexões. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2015. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3219-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

FREIRE, G. D. A. et al. A Contribuição da academia para a empregabilidade dos relações públicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO,36., 2013, Manaus. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2013. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0984-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

______. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, S. G. Os reflexos das diretrizes curriculares no ensino de Relações Públicas. In: MOURA, C. P. (Org.). **História das Relações Públicas:** fragmentos da memória de uma área. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 695-700.

GROHS, A. C. C. P.; GROHS, L. F. M. Simulador organizacional e jogo de empresas: proposta de criação de um ambiente de ensino-aprendizagem em Relações Públicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2395-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

GROHS, A. C. C. P. O processo ensino-aprendizagem em Relações Públicas: a produção de conhecimento nos congressos nacionais da Intercom (20002014). In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 20., 2015, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: Intercom, 2015. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2015/resumos/R48-0543-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

ISER, F.; SILVA, V. M.; REBELLATO, M. Educação e atuação profissional: a perspectiva dos egressos de comunicação da Unicruz. In: **Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**, 12., 2011, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: Intercom, 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2011/resumos/R25-0678-1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

KUNSCH, M. M. K. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação de Relações Públicas: aportes conceituais e práticos para sua implantação. In: ALMEIDA, F. F.; SILVA, R. B.; MELO, M. B. M. (Org.). **O ensino de Comunicação frente às diretrizes curriculares**. São Paulo: INTERCOM, 2015. p. 20-44. Disponível em: <http://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2016/07/Ensino-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o-frente-%C3%A0s-Diretrizes-Curriculares.pdf#page=46>. Acesso em: 28 jun. 2017.

LEANDRO SOBRINHO, T. O ensino superior para o mercado: as mudanças das diretrizes curriculares e os projetos políticos do curso de Publicidade e Propaganda da Unifor. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 19., 2017, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: Intercom, 2017. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2017/resumos/R57-0602-1.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.

LIMA JÚNIOR, W. T.; OLIVEIRA, A. R. Habilidades tecnológicas e ensino superior em Jornalismo no Brasil: observação das exigências contemporâneas e seu contraste com as grades curriculares. In: CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 18., 2013, Bauru. **Anais eletrônicos...** Bauru: Intercom, 2013. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-1702-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **R. Cont. Fin.** – USP, São Paulo, n. 37, p. 73-84, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34151/36883>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MACHADO, C. M. O olhar dos egressos como ferramenta de avaliação do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Positivo/Curitiba. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 36., 2013, Manaus. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2013. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1660-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

MELLO, M. S.; NEVES, T. Jornalismo esportivo, ensino, planos pedagógicos e as novas diretrizes curriculares nacionais: interações e alternativas. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 18., 2017, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: Intercom, 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sul2017/resumos/R55-1178-2.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.

MOURA, C. P. Os desafios da implantação das diretrizes curriculares nacionais no curso de Relações Públicas. In: ALMEIDA, F. F.; SILVA, R. B.; MELO, M. B. M. (Org.). **O ensino de comunicação frente às diretrizes curriculares**. São Paulo: INTERCOM, 2015. p. 46-62. Disponível em: <http://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2016/07/Ensino-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o-frente-%C3%A0s-Diretrizes-Curriculares.pdf#page=46>. Acesso em: 30 abr. 2017.

OLIVEIRA, J. R. et al. Em busca de um território: limites e perspectivas dos campos disciplinar e aplicado na visão dos diplomados em relações públicas pela UFPB. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 36., 2013, Manaus. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2013. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0093-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

PAULA, L. R.; SIMÕES, V. F. O "bem pensar" e o "aprender a conhecer" na formação em Publicidade e Propaganda: relato de experiência de um desenho curricular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2041-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

QUADROS, C. Perspectivas para Relações Públicas: do ensino ao mercado. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 37., 2014, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2014. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-2130-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

RHODEN, V.; RHODEN, J. L. M. O ensino de Relações Públicas no Brasil em relação às tecnologias digitais. **Organicom**, São Paulo n. 20, p. 15-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article/view/707/545>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SERPA, L.; COLFERAI, S. Desafios e perspectivas no ensino de Jornalismo no interior da Amazônia: o caso de Vilhena-RO. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORTE, 14., 2015, Manaus. **Anais eletrônicos...**Manaus: Intercom, 2015. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/norte2015/resumos/R44-0547-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

STANISZEWSKI, G. Formação de publicitários: investigação do ensino sob a perspectiva discente. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 16., 2015, Joinville. **Anais eletrônicos...** Joinville: Intercom, 2015. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2015/resumos/R45-0425-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

TAVARES, M. B. Novas perspectivas para a docência das relações públicas no ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2015. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-2713-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

TEIXEIRA, B. A.; MARINHO, F. H. Novas diretrizes do curso de Jornalismo: a perspectivas dos professores sobre as mudanças curriculares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2015. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3271-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

TONDATO, M. P. Projetos experimentais, projetos integrados e agências experimentais: novas práticas pedagógicas no ensino de comunicação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 115-123, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44831/48463>. Acesso em: 30 abr. 2017.

TSUTSUI, A. L. N. Ensino em Comunicação: novos desafios para um novo contexto profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2015. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-1638-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

VILAÇA, W. P. T. A convergência curricular coloca a comunicação em diálogo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-3191-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZAINKO, M. A. S. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/285/286>. Acesso em: 30 abr. 2017.

ZANINI, T. C. Repensando o fotojornalismo: o ensino e a formação acadêmica frente às demandas do cenário profissional na atualidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2015. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-0576-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

Redefinições geradas pela MP 746: o papel da educomunicação no cenário educacional brasileiro

Filomena Maria Avelina Bomfim[1]
Maria José Netto Andrade[2]
Sílvia Cristina dos Reis[3]

Tendo em vista a ameaça de reestruturação acelerada e intempestiva do ensino fundamental e médio aprovada, por meio de Medida Provisória— MP 746 (BRASIL, 2016a), no Congresso Nacional, parece-nos pertinente redefinir o papel da Educomunicação, no cenário da educação brasileira, como área de preservação da mediação de bens simbólicos fundamentais que, em sua grande maioria, correm o risco de serem suprimidos dos currículos escolares.

Como tais ameaças se manifestam no texto da medida provisória em questão?

Para que tal preocupação se justificasse de forma científica, por meio de pesquisa exploratória, foram analisadas as notas públicas de repúdio de 20 instituições de âmbito nacional, ligadas às questões educacionais, que

1 Orientadora do trabalho. Professora do Curso de Comunicação Social-Jornalismo da UFSJ, e-mail: <myosha@gmail.com>

2 Professora do Curso de Filosofia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), e-mail: <mjnetto@ufsj.edu.br>

3 Mestranda do Programa Interdepartamental de Pós-Graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (PIPAUS) da UFSJ, e-mail: <tudocinzagrafitte@gmail.com>

registraram suas opiniões no site do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR)[4], diante da tramitação da MP 746 no Congresso Nacional, em setembro de 2016: Ação Educativa; Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Associação Brasileira de Hispanistas (ABH); Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRAPEC); Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB): Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional de Educação (FNE); Ministério Público Federal (MPF); Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Frente Paraibana em Defesa da Escola sem Mordaça; Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Sociedade Brasileira de Física (SBF); Sociedade Brasileira de Química (SBQ); Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES).

Em primeiro lugar, torna-se necessário ressaltar a forma de condução do processo que propôs a reforma no Ensino Médio em 22 de setembro de 2016, considerando que o formato escolhido para a tramitação indubitavelmente influenciou o conteúdo da proposta em questão. Trata-se, portanto, de destacar a inadequação na utilização de medida provisória para tratar de questão de interesse nacional, para a qual discussões amplas necessitavam ser articuladas em todo o território nacional, tendo em vista, no mínimo, as particularidades socioeconômicas e culturais de cada região. Conforme destacam 20% dos documentos pesquisados, em seus textos (oito das 20 notas públicas emitidas pelas instituições selecionadas), tal instrumento impede processos de participação pública e suas consequentes etapas de discussão e mobilização pelos setores ligados à Educação ou não, já que, como parte da Educação Básica no Brasil, atinge todos os estudantes secundaristas e suas famílias, quaisquer que sejam seus campos de atuação e produção de renda.

Demonstram, portanto, que a Medida Provisória (BRASIL, 2016a) — enquanto instrumento de tramitação escolhido no Congresso Nacional —

4 Disponível em:<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 12 jan. 2017.

evidencia o caráter impositivo antidemocrático do processo que não combina com a necessidade de discussão ampla e irrestrita, além de dilatado espaço para que as diferenças/divergências se manifestassem, ilustrando a diversidade que o território nacional abriga. Assim sendo, levando em conta as menções ao caráter antidemocrático, avesso ao diálogo, foi possível contabilizar manifestações em 65% dos documentos. Consolida-se, dessa forma, a abordagem autoritária da MP, absolutamente natural em um instrumento que somente deveria ser utilizado em situações de exceção e/ou urgência, o que não se configura no cenário atual pelo qual atravessa a democracia brasileira, a despeito dos conflitos e discordâncias políticas em curso.

Entretanto, para além do modo de tramitação no Congresso Nacional, faz-se sobremaneira importante destacar os pontos do conteúdo da MP 746 que mais foram citados nas notas públicas em que nos baseamos para justificar cientificamente as preocupações que nos levam a redefinir o papel da Educomunicação no contexto educacional brasileiro, como abordagem capaz de oferecer possibilidades de soluções para os dilemas causados pela medida.

Uma das questões mais intrigantes com relação ao conteúdo da Medida Provisória (BRASIL, 2016a) em análise é a não obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, sob a alegação de que, caso haja condições, as instituições que quiserem poderiam ministrar tais conteúdos. Diante desta realidade, ocorrem-nos alguns questionamentos: por que tais matérias não são tão importantes para a formação do estudante secundarista? O que sua presença ou ausência significaria na fundamentação intelectual do discente do Ensino Médio? Em que medida tais assuntos contribuem para a formação do estudante? O que sua exclusão do elenco de disciplinas obrigatórias significa para aqueles que não puderem seguir estudos após a conclusão do Ensino Médio e que, portanto, não terão a oportunidade de refletir sobre tais assuntos em sua Educação Básica?

Para início de conversa, ressaltamos que 75% das notas públicas pesquisadas registraram textualmente sua inconformidade com o caráter facultativo das disciplinas supracitadas, bem como a impropriedade de tal indicação, tendo em vista o fato de que tais conteúdos são decisivamente fundamentais para a formação do aparato crítico-apreciativo dos secundaristas, considerados aqui como cidadãos brasileiros. Na verdade, sua contribuição e engajamento sociopolítico e cultural dependem significativamente do aporte fornecido por tais discussões em sala de aula, para que possam prosseguir em suas incursões sociais, de forma crítica e responsável, na parcela que lhes cabe da realidade nacional.

Entretanto, ainda que (absurdamente) não se considerasse a importância do desenvolvimento cidadão dos estudantes do Ensino Médio, observa-se que o fim da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes — áreas essas que constituem, por sua própria natureza, espaços de inter/transdisciplinaridade — atinge a possibilidade de escolher entre os tais itinerários formativos propostos pela mesma MP 746. Ou seja, a ausência de tais assuntos coloca em risco a habilidade de o secundarista estabelecer relações entre campos de produção de conhecimento, capacidade essa que contribui para o amadurecimento no indivíduo da prática de contextualizar conhecimentos por meio de articulações entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão.

Consequentemente, o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva também parece cada vez mais distante com a exclusão das artes do elenco de disciplinas obrigatórias, que traziam para o debate em sala de aula o conceito do belo, o respeito às divergências de opinião, o respeito às variadas formas de alteridade, motivando as manifestações de tolerância e aceitação da diversidade.

Adicionalmente, o desafio da formação humanística parece relegado a um segundo plano a partir do momento em que a primazia da técnica ocupa lugar destacado na formação profissional do indivíduo, centrada na competência técnica, na concorrência e na competitividade. Prova disso é o caráter facultativo imposto à disciplina Educação Física, que, entre outras tantas funções, dedica-se ao exercício, vivência e reflexão sobre a ética, a cooperação, a participação e a solidariedade na prática de atividades esportivas.

Passando para outro ponto do conteúdo da MP em análise, focalizamos os chamados itinerários formativos. Citando especificamente a expressão que denomina esse tópico da Medida Provisória (BRASIL, 2016a), foram encontradas, em 20% dos documentos pesquisados, críticas severas à estratégia.

Segundo a íntegra dessa reforma do Ensino Médio, seu currículo será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase em cinco áreas de conhecimento ou de atuação profissional: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Contudo, tendo em vista as condições e restrições de gastos impostas à área da Educação, parece óbvio que, diante da restrição de recursos financeiros, os cinco percursos propostos não sejam oferecidos, limitando a possibilidade de seleção por parte dos secundaristas. Assim sendo, todos aqueles que não encontrarem seus conteúdos favoritos tendem a escolher

aleatoriamente opções que não lhes sejam tão atraentes, aumentando sensivelmente a possibilidade de evasão, um dos grandes problemas que já afligem o Ensino Médio na atualidade.

Aprofundando as reflexões nesse tópico, a ALAB (2016) acredita que tais itinerários formativos podem estimular a segregação entre o ensino técnico e propedêutico, a partir da exclusão de conteúdos que se dedicam à formação da consciência crítica entre os estudantes. Tal proposição se mostra coerente, na medida em que, tendo em vista a situação de carência inerente à maior parte das famílias daqueles que frequentam a rede pública de ensino, a tendência natural é de que se apeguem à formação técnica e profissional como forma de serem cooptados pelo mercado de trabalho, aliviando os encargos financeiros de seus núcleos familiares. Fica, assim, postergada a continuação dos estudos, pois tais ênfases sequer atendem às exigências do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Mais que isso: a própria ascensão profissional no mercado de trabalho mostra-se significativamente frustrada, diante da limitada bagagem geral de conhecimentos com que atingem os postos pretendidos.

Diante disso, a possibilidade de cooptação pela marginalidade cresce de forma alarmante, pois, se apesar de terem se dedicado aos estudos, não conseguem ser assimilados pelo mercado de trabalho, a própria desesperança os encaminha para vias marginais de sobrevivência, que lhes garantirão remuneração acima da média a despeito do risco. Incluídos nos relatórios da polícia por pequenos delitos registrados nas folhas corridas solicitadas pelas empresas, acabam chegando aos presídios, onde podem fazer parte das milícias das facções criminosas.

Também merece espaço nessa discussão a questão do Ensino Médio integral, mencionado textualmente em 35% dos documentos em análise. Segundo a ALAB (2016), esse formato constitui uma ferramenta de exclusão, aliada à impossibilidade de mobilidade social para jovens de baixa renda que precisam trabalhar a partir dos 16 anos para contribuírem na subsistência de suas famílias.

Assim sendo, tal orientação também desconhece o Ensino Médio noturno, bem como o sistema de Educação para Jovens e Adultos (EJA), que tem operado como fator de elevação de padrão de qualidade de vida para os estudantes de variadas idades, a partir da expansão da autoestima e da autoconfiança.

Definido pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —LDBn. 9.394 (BRASIL, 1996) como a modalidade de ensino

destinada àqueles que não tiveram acesso à continuidade de estudos, no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria, o EJA tem como objetivo garantir o acesso e a permanência no Ensino Fundamental e Médio a todos.

Em contrapartida, o Ensino Médio integral, proposto pela MP 746, além de cercear os direitos constitucionais de acesso à Educação Básica, tende a provocar evasão escolar, reduzindo as possibilidades de que jovens de baixa renda prossigam seus estudos. Além disso, o tipo de conhecimento ofertado, em geral, tende a ser provido por parcerias público-privadas que enfatizam por demais a formação técnica necessária às demandas das próprias empresas envolvidas, que dessa forma promovem o desenvolvimento de mão de obra barata para si mesmas. Ou seja, representa fator de limitação na formação ética, estética e humanista dos discentes.

Em termos infraestruturais, parece necessário ressaltar que as condições de implementação do Ensino Médio integral não estão explicitadas no documento; ressaltamos também a inexistência de diretrizes que norteiem o funcionamento dessa modalidade de ensino em análise, já que o corpo docente precisa, no mínimo, ser consultado sobre a possibilidade de adesão ou não ao novo sistema. Similarmente, a disponibilidade do corpo técnico (bibliotecários, merendeiras, porteiros, auxiliares administrativos em geral, pessoal da limpeza) precisa ser consultada para que tais entidades possam funcionar em sistema integral. Tais implementações, se oficializadas, vão incorrer em aumento de recursos destinados ao pagamento de salários, suficientes para cobrir a integralidade do horário dos funcionários. Portanto, a dissonância diante dos princípios da Proposta de Emenda à Constituição — PEC 241 (BRASIL, 2016b), referente aos cortes de gastos públicos, é visível na Medida Provisória (BRASIL, 2016a) em estudo, levando-se em consideração a necessidade de aumento das despesas para operacionalizar essa nova organização do Ensino Médio.

Outro tópico que tem despertado indignação à população brasileira como um todo é o que se refere à precarização da profissão docente, tendo em vista a aceitação de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, para atender ao trabalho voltado para a construção do projeto de vida e para a formação dos secundaristas nos aspectos cognitivos e socioemocionais. Fica-nos a seguinte dúvida: como executar tal incumbência sem a formação especializada para tanto?

Tal iniciativa leva a crer que o Estado parece se eximir da responsabilidade em prover condições infraestruturais e de formação de professores com capacidade crítica para promover transformações fundamentais no pro-

cesso ensino-aprendizagem a ser realizado na Educação Básica. Ao mesmo tempo, coloca em risco a existência dos cursos de licenciatura oferecidos amplamente pelas universidades brasileiras, fragilizando ainda mais a formação de jovens professores, já atingida pelo corte de bolsas ocorrido, no final de 2016, nos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBIDs). Dessa forma, além de reduzir o número de jovens docentes colocados nas redes públicas, a Medida Provisória (BRASIL, 2016a) desvaloriza a profissão em foco, que já é vista com reserva pelos jovens quando se trata de refletir sobre seu futuro profissional.

Ademais a própria formação dos pibidianos fica comprometida por meio do corte de bolsas, na medida em que, sem o recurso financeiro que receberiam para atuar na rede pública, aprendendo e compartilhando experiências com os professores responsáveis pelas disciplinas, apelam para outras atividades remuneradas (mas não formativas), a fim de conseguirem arcar com as despesas dos seus cursos de graduação, mesmo nas universidades federais.

Adicionalmente, torna-se relevante mencionar outra evidência de precarização da profissão de docente presente na MP 746 (BRASIL, 2016a): a possibilidade de convalidação de cursos oferecidos aos professores por meio de parcerias com empresas, cujos interesses escusos indicam estratégias de exploração de mão de obra e a consequente acumulação de lucros. Assim sendo, torna-se desnecessário lutar por uma formação teórica e interdisciplinar em cursos superiores, diante do reconhecimento de estratégias formativas duvidosas, que, no entanto, podem ser registradas nos currículos dos docentes em busca por melhores salários na rede pública e por formação, a fim de serem admitidos nos processos de seleção das escolas particulares.

Como se não bastasse o cenário descortinado, segundo a ANFOPE (2014), a MP 746 não registra esforços no sentido da implementação da lei de piso salarial e de planos de carreira para o cumprimento da jornada integral proposta pela medida, já que essa mudança implica a permanência do professor em apenas uma escola, aliada à correspondente remuneração. Diante desse quadro, parece bastante difícil que os secundaristas mais bem preparados desejem se tornar professores, razão pela qual a profissão mais importante dentre as carreiras disponíveis na sociedade fica relegada àqueles cuja formação deficitária lhes impede de almejar postos mais auspiciosos.

Essa preocupação se manifestou textualmente em 65% dos documentos pesquisados. Para além dos números, percebe-se, assim, que os problemas da precarização profissional e da formação docente andam de mãos dadas, gerando um círculo vicioso que se inicia no processo formativo dos

graduados nas licenciaturas, para atingir mais à frente a valorização do professor, cujo currículo precário os impede de avançar na carreira.

Aqueles que conseguem superar esse dilema são cooptados pelas escolas particulares que oferecem melhores salários. No entanto, a grande maioria — pertencente às camadas populares que não conseguiram diferenciais em sua formação — fica relegada às escolas públicas, cujos baixos salários os obrigam a ministrar aulas em mais de uma instituição, o que sacrifica o preparo das aulas, o tempo de descanso e os esforços para ascender na escalada por melhores salários e por formação continuada.

São esses estudantes que apenas tiveram acesso a aulas de baixa qualidade, tendo em vista o processo vicioso descrito anteriormente, que tendem a evadir, entrando precocemente no mercado de trabalho. Assim sendo, o cenário avistado parece indicar que a precarização da formação do futuro professor, a não obrigatoriedade de conteúdos de formação humanística, ética, estética e científica, aliadas à desqualificação da profissão docente podem cooperar de forma significativa para o aumento da marginalidade, da violência e das rebeliões penitenciárias que temos assistido recentemente.

Diante desse cenário, como a Educomunicação pode atuar de forma restauradora para a recuperação da legitimidade e do papel formador da Educação na vida dos secundaristas na atualidade? Parece que tal resposta pode constituir fator determinante para que se considere cientificamente a redefinição do papel da Educomunicação como política pública, capaz de oferecer condições de superação dos limites apresentados.

Do ponto de vista da Educomunicação, as disciplinas Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física são profundamente relevantes para o estudante secundarista. É preciso lembrar, antes de tudo, que esses discentes encontram-se em plena adolescência, fase em que os questionamentos sobre a sociedade, as instituições e sobre si mesmos adquirem destaque notável. Assim sendo, o amparo dos princípios fornecidos por essas matérias são fundamentais para balizar posições e papéis que estão prestes a assumir no contexto em que vivem e atuam. É justamente a oportunidade de refletir, discutir e defender (ou não) pontos de vista, que vai auxiliá-los para que consigam argumentar coerentemente diante de realidades com as quais terão de se confrontar. Não se trata de doutrinação, mas de oportunidade de se expressar e ouvir abordagens diferentes de outras pessoas, com as quais — concordando ou não — precisam interagir ao longo de seus processos de vida. Portanto, seria a partir de práticas educomunicativas dedicadas ao desenvolvimento da capacidade de expressão — tais como pedagogia da roda, palestras, leituras,

teatro de marionetes, contação de estórias, instalações, rodas de conversa, entrevistas, encenação ou atuação em espetáculos teatrais, dentre muitas outras possibilidades — que os indivíduos exercitam o hábito da discussão e reflexão, que vai lhes permitir chegar por si mesmos a conclusões sobre os dilemas conceituais que fazem parte de suas existências.

Assim sendo, dentro da perspectiva educomunicacional, essas disciplinas vão permitir ao estudante o primeiro contato formal/teórico com a noção de cidadania, o que vai redundar em contribuições e no seu engajamento no campo sociopolítico e cultural imediato. Portanto, a ausência desses assuntos no currículo básico tende a criar um vazio irremediável que pode ser preenchido com uma variada gama de possibilidades, que tendem, em sua grande maioria, a pertencer a um conjunto de conceitos questionáveis, se levarmos em conta variadas formas de intolerância, evidências de falta de respeito em relação ao outro, tendências individualistas, alta competitividade e práticas de crueldade contra os mais fracos.

Caberá, pois, à Educomunicação, a partir de dinâmicas tais como júris simulados, parlamento jovem, debates, filmes comentados, escrita de crônicas, ensaios e artigos jornalísticos, permitir que os problemas de determinado contexto sejam discutidos pela comunidade afetada, para posteriores encaminhamentos. Trata-se, assim, de tornar visível o processo de construção social da realidade, bem como a relevância da participação de cada um no grupo para que se atinja a meta desejada.

A Educomunicação é intrinsecamente um campo de passagem e de atravessamentos entre vários setores do conhecimento, um campo de mediações, segundo Soares (2000). Assim sendo, não há como atuar educomunicativamente se não há disposição para praticar a inter/transdisciplinaridade. Na verdade, essa é uma premissa essencial para construir qualquer prática educomunicativa, já que o referido processo tem como ponto de partida a necessidade de se reconhecer a multiplicidade de saberes com os quais será preciso lidar para construir e vivenciar um fazer educomunicativo. Portanto, a capacidade de estabelecer relações entre saberes é fundamental para que se possa usufruir integralmente de processos de Educomuncação. Assim sendo, na medida em que tal capacidade torna-se reduzida ou limitada, tendo em vista essa exclusão de conteúdos, a possibilidade de entender a estratégia fica naturalmente comprometida.

Em contrapartida, as práticas educomunicativas tendem a trazer em seu bojo a oportunidade de identificar e vivenciar uma miscelânea de saberes em intenso relacionamento, capazes de envolver de forma imersiva

os indivíduos, a ponto de proporcionar-lhes uma experiência fundamental, para que percebam a integralidade da proposta de produção de conhecimento ofertada pela inter/transdisciplinaridade.

Dentre as práticas educomunicativas conhecidas destaca-se o trabalho com as artes aplicadas, em especial com a cerâmica e a produção de máscaras, para as quais o trabalho em grupo torna-se relevante, pois estimulam a cooperação, a participação e a solidariedade. Similarmente, cresce em importância as experiências de escolas multisseriadas, onde em uma sala de aula convivem estudantes de períodos diferentes que se ajudam mutuamente diante das dificuldades vivenciadas no processo ensino-aprendizagem. Nesse ambiente, os mais capazes são mais responsabilizados pelo sucesso das dinâmicas, despontando, assim, as evidências de protagonismo juvenil. Ou seja, estar mais à frente no caminho perde o sentido se não significar mais condição de ajudar àqueles que têm dificuldade para superar os limites propostos pelo desafio.

Com relação aos itinerários formativos citados pela Medida Provisória, fica clara a necessidade de o estudante conseguir transitar entre conteúdos diversos, a fim de ser capaz de escolher o percurso que mais lhe corresponda afetivamente, que tenha mais a ver com suas preferências. Entretanto, como realizar tal processo de seleção se, desprovidos das disciplinas que fundamentam as mediações entre os saberes (Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física), têm comprometida a capacidade de estabelecer relações entre os assuntos? Felizmente, as práticas educomunicativas, por meio da valorização da cultura como meio de comunicação, têm conseguido apresentar possibilidades de construir, de forma conjunta, uma saída para o mencionado desafio por meio da produção para as mídias alternativas, que fazem parte do repertório simbólico das regiões.

Considerando que esse trabalho de produção midiática não pode ser realizado durante as aulas, os grupos de estudantes tendem a se organizar, de acordo com suas disponibilidades de horário, a fim de cumprirem com as tarefas escolares. Dessa forma, ao invés da proposta de tempo integral que estimula evasão, a administração do tempo dos estudantes acontece naturalmente, desencadeada pelo interesse pelo assunto/projeto a ser investigado, fora do horário de aula, mas dentro das disponibilidades de agenda dos elementos envolvidos. Isso quer dizer que a pedagogia de projetos pode ser adotada como prática educomunicativa ao propiciar e estimular a adesão a certas causas e a decorrente investigação movida pela identificação pessoal e grupal, que determina o envolvimento na dinâmica e o sucesso da empreitada.

Quando se trata do Ensino Médio noturno e do EJA, o desenvolvimento de práticas educomunicativas centradas na identidade regional parece constituir um componente decisivo para o desenvolvimento de um projeto que mobilize os estudantes. Trata-se, portanto, de trazer para dentro da sala de aula toda a profusão de elementos simbólicos que compõem o repertório cultural da região. Percebe-se que, ao se verem retratados nos conteúdos a serem desenvolvidos por meio de práticas educomunicativas dessa natureza, a despeito do cansaço da jornada dupla de trabalho, o envolvimento é crescente, pois entendem que precisam dominar tais ferramentas para que consigam elevar seu padrão de qualidade de vida e o da sua localidade, difundindo-a amplamente.

Com relação à necessidade de atualização permanente do docente, na abordagem educomunicacional a questão da formação continuada acontece cotidianamente em sala de aula. Citando a estudiosa Margareth Mead, Soares (2000) chama a atenção para modalidades de ensino-aprendizagem que não estão centradas na pessoa do professor. Assim sendo, o docente pode ensinar ao estudante, mas pode também criar oportunidades em que ambos aprendem juntos a partir de um esforço colaborativo de pesquisa. Adicionalmente o estudante também pode — imbuído da sua responsabilidade como gestor no processo de aprendizagem — ensinar ao professor, frisando seu comprometimento com a estratégia didática. Do ponto de vista do docente, o momento da aula pode se tornar mais prazeroso e menos desgastante, ao compartilhar a responsabilidade com os agentes envolvidos no processo.

É verdade que a experiência citada não implica reconhecimento no currículo do docente. Considerando essa lacuna, a possibilidade de formação de redes educomunicativas entre as escolas públicas de determinada região pode propiciar momentos de trocas de experiências bem-sucedidas e de outras que, pelas perdas ocorridas, podem ser analisadas pelo grupo e reestruturadas em conjunto para que sejam avaliadas depois da aplicação. Tais momentos de intercâmbio poderiam constituir oficinas e minicursos que poderiam gerar certificados para todos os participantes.

Adicionalmente, é preciso frisar que essas redes educomunicativas também podem solicitar a ajuda da Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação (ABPEducom) com relação a cursos para os docentes de determinada região. Desde que o público responsável organize logisticamente o evento, a efetivação de alguns encontros poderia acontecer com a expedição de certificados, que garantem o cumprimento do objetivo da associação (a divulgação dessa prática), ao mesmo tempo

que favorecem a formação do público atendido. Daí a importância de se conhecer o trabalho desse grupo a partir do site <www.abpeducom.org.br>, bem como da bibliografia (digital ou não) divulgada nesse espaço.

Apesar de a ALAB (2016) ter sido a única instituição a se manifestar especificamente — em nota de repúdio — com relação à obrigatoriedade da língua inglesa pela MP 746 (BRASIL, 2016a), parece interessante discutir as evidências salientadas pela entidade.

> Não obstante a necessidade de oferta dessa língua adicional em face ao seu papel como língua franca em processos de construção de significados ao redor do mundo, compreendemos que a obrigatoriedade de sua oferta desconsidera a prerrogativa de que as línguas adicionais a serem ofertadas nas escolas públicas devem ser escolhidas a partir de questões sociais, culturais e históricas que atravessam as comunidades escolares nas mais diversas regiões do Brasil. Ao desconsiderar a heterogeneidade de contextos e vozes que devem orientar a escolha da(s) línguas adicionais a serem ofertadas nos diversos ciclos da educação básica, a imposição de oferta da língua inglesa desrespeita o multilinguismo e plurilinguismo que caracteriza a sociedade brasileira (ALAB, 2016, online).

Considerando a declaração acima, percebe-se que, mais uma vez, o respeito às práticas educomunicativas, ao preservarem a cultura local, por meio de estratégias que destacam o arcabouço simbólico regional, pode contribuir com a tentativa de oferecer atividades dedicadas a esse resgate cultural. Uma das possibilidades em construção é a realização de encontros entre estrangeiros de origens variadas (ingleses, franceses, espanhóis) com os nativos. Tais eventos podem constituir ocasião de trocas culturais e expansão dos conhecimentos linguísticos em experiências de imersão total. Assim todos aprendem um pouco mais dos idiomas em foco e muito do acervo cultural de outros povos, o que, aliás, deveria ser a razão primeira de se estudar uma língua estrangeira, considerando-se uma abordagem educomunicacional.

Diante do mosaico apresentado, parece que qualquer tentativa de redefinir o papel da Educomunicação no cenário educacional brasileiro precisa passar pela reflexão de como esse processo ensino-aprendizagem/metodologia de pesquisa/política pública pode contribuir para uma administração sustentável, favorável e sensata de recursos simbólicos, humanos e financeiros disponíveis em determinado contexto.

Para tanto, mostra-se necessário que a Educomunicação se consolide como fórum de transferência de práticas/processos, metodologia de trabalho, política pública e recursos simbólicos ressignificados pela valorização da cultura e identidades regionais. Assim sendo, a Educomunicação pode valer-se de processos desenvolvidos a partir dos meios de comunicação adequados à cultura local fundadora. Isso significa considerar a identidade cultural como fator determinante ao se pretender trabalhar de forma sustentável. Para tanto, urge atuar não só preservando valores, mas também os difundindo em sua própria região de origem e mesmo fora dela, propiciando, assim, a reavaliação de práticas, bens tangíveis e simbólicos produzidos naquele ambiente.

Adicionalmente, esse mesmo sentimento de valorização do próprio acervo cultural pode estimular o desejo de divulgar bens regionais que – devidamente avaliados – possam tornar-se fonte de subsistência de nativos. Isto significa questionar processos de êxodos regionais em favor da articulação de práticas que permitam aos filhos da terra sobreviverem do produto cultural desenvolvido por eles a partir de estratégias de relocalização econômica e cultural da riqueza local (MONTEIRO, 2012).

Portanto, a redefinição do campo da Educomunicação como área de produção de conhecimento, fundamental para a construção de uma Política de Educação no Brasil, parece-nos passar pelo estabelecimento de uma conexão efetiva entre Educomunicação e Sustentabilidade, partindo da premissa de que as práticas educomunicativas constituem essencialmente uma estratégia sustentável na educação. Espera-se, dessa forma, ressaltar a relevância da educação ambiental, na qual a Educomunicação pode atuar como um fórum adequado para o desenvolvimento de vivências sustentáveis no processo ensino-aprendizagem.

Essa possibilidade de trabalho se baseia no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), criado em 2005, que teve como um de seus objetivos "promover campanhas de Educação Ambiental nos meios de comunicação de massa, de forma a torná-los colaboradores ativos e permanentes na disseminação de informações e práticas educativas sobre o meio ambiente" (BRASIL, 2005, p. 40). Similarmente e em atendimento à lei n. 9.795/99, da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1996), o ProNEA adotou como uma das linhas de ação a Educomunicação, que "tem como objetivo proporcionar meios interativos e democráticos para que a sociedade possa produzir conteúdos e disseminar conhecimentos, através da comunicação ambiental voltada para a sustentabilidade" (BRASIL, 2008, p. 50). Por meio de suas características interativas e democráticas,

a educomunicação pode viabilizar condições eficientes para que a sociedade produza conhecimentos voltados para a questão da sustentabilidade e os faça circular no espaço social.

Enfim, os resultados da pesquisa exploratória apontam para a identificação de incongruências que ameaçam a coerência interna da Medida Provisória 746, e que, por esse motivo, indicam como uma das possibilidades para o sistema educacional no Brasil o estabelecimento de uma conexão efetiva entre educação básica e práticas educomunicativas, considerando os diversos saberes que fazem parte do currículo escolar e, em especial, a contribuição da Educomunicação para os debates e procedimentos em torno da educação ambiental voltada para a sustentabilidade.

Referências

ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL - ALAB. Nota de repúdio a MP 746, que propõe reformas para o Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio,** Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/NOTA-DE-REP%C3%9ADIO-DA-ALAB-%C3%80-MP-746.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO — ANFOPE. Manifesto contra o retrocesso no ensino médio e na formação de professores. **Observatório do Ensino Médio,** Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/05/associac3a7c3a30-nacional-pela-formac3a7c3a30-dos-profissionais-da-educac3a7c3a30-anfope-manifesto.pdf>. Acesso: em 12 jan. 2017.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016a. Institui a Política de Fomento e Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1. p. 1.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Proposta de emenda à Constituição n. 241, de 2016. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <ttp://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741&filename=Tramitacao-PEC+241/2016>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA**. 3. ed. Brasília, DF: MMA, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental:** comunicação popular e educação. Brasília, DF: MMA, 2008. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/educomunicacao. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases. Lei 9394/96. **Jusbrasil,** 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689869/artigo-37-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 12 jan. 2017.

MONTEIRO, A. C. R. **Re-localização e inovação social**: um estudo exploratório – O caso da BALLE. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo) – Faculdade de Economia e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/21416/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO_RE_LOCALIZA%C3%87%C3%83O%20E%20INOVA%C3%87%C3%83O_um%20estudo%20explorat%C3%B3rio_O%20caso%20da%20BALLE_ANA%20CAROLINA%20MONTEIRO.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p.12-24, set./dez. 2000.

______. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Brasileira de Comunicação Artes e Educação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 5-75, 1999.

PARTE 2

Relações com o universo do trabalho e da formação

As mediações e os processos educomunicativos em tempos acelerados: desafios da formação e do trabalho docente

Edilane Carvalho Teles[1]

Introdução

O presente estudo discute a centralidade das mediações como conceito, práxis e princípios que potencializam a continuidade dos processos educacionais e comunicacionais, necessários à formação docente com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e mídias. Para tanto, compreende que os processos e as mediações estão imbricados na interface dos campos (Educação e Comunicação) com os contextos sociais e culturais, os quais propõem pautas e referências que promovem, nos contextos hodiernos, a necessária inter-relação entre o trabalho docente e as proposições educomunicativas.

O desafio inicia com a interpretação/compreensão do campo de atuação docente como ação necessária para redimensionar a prática no repensar das fronteiras entre os campos de conhecimentos na Educação, em especial o contexto contemporâneo, midiatizado, tecnológico e hipertextual, que exige reelaborações contínuas do fazer pedagógico em coerência com os discursos construídos nos cenários de atuação dos sujeitos com os processos comunicacionais. Assim, para compreender as construções potencializadas

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP); docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus III. E-mail: <edilaneteles@hotmail.com>

pelas mediações nas formações, é preciso fazê-lo desde o processo inicial, onde, como, lugar em movimento e de criação, parte das interações dos sujeitos nos contextos. A mediação é um processo importante para os novos modos de promoção da formação e do trabalho docente, sobre a qual se faz necessário situar o lugar e tempo onde acontece. Lugar-tempo este que "bombardeia" a educação pelos meios, opiniões, ideias, determinações e sistematizações sobre como "deve ser e acontecer". Entretanto, geralmente, o que se percebe é que tais escolhas nem sempre vêm do campo da pesquisa educacional em diálogo com o comunicacional, ou ainda, da busca por interpretação e entendimento das complexidades dos discursos que as constituem.

Geralmente, o que se vê são políticos, empresários, mídia (muitas vezes não em uma perspectiva democrática e de difusão de conhecimentos), profissionais de diversas áreas com o envolvimento da sociedade civil, que propõem "o melhor percurso, quais recursos e de que forma podem acontecer". Afinal, como é construída a formação dos profissionais da Educação em um contexto imerso em discursos midiáticos e tecnológicos de transformação acelerada? É evidente a importância destes setores e campos em uma atividade profissional tão complexa como a educacional. Entretanto, este é o campo que define e apresenta um percurso científico o qual, mesmo questionado, é essencial para as demais formações e profissões na sociedade e que precisa dialogar e incluir novos/outros modos de interação com o mundo que se constrói em uma realidade muito diversa da que está presente nos currículos e formações.

Isso não significa que a inter-relação Comunicação e Educação não esteja presente. Ela apenas não é evidenciada com frequência como aspecto essencial doprocesso de formação e trabalho docente. Há, nesta perspectiva, uma sobrecarga além da proposta e arcabouço teórico-metodológico dos currículos, os quais sofrem acréscimos dos meios e demandas que partem dos externos, de outros campos, formações e profissionais que propõem o percurso. Assim, como age a Educação em meio a esta teia infinita de proposições?

O trabalho docente sempre foi marcado por uma grande complexidade, e por trás das escolhas efetivadas existem proposições que pautam as ações. Portanto, envolver o discurso da complexidade é também entender que durante toda a sua história este é marcado por processos com vistas ao "futuro", na perspectiva e busca de uma "educação melhor". O que contrapõe a demanda de que é preciso viver no presente.

Das políticas públicas às mídias, as sugestões são inúmeras, desde programas relevantes, com resultados de pesquisas (REIS; TELES, 2015)

como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[2] e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[3], às incoerências conceituais e limitadas, como a proposta da Escola sem partido[4], ou ainda de projetos que irão "erradicar problemas da escola", como o analfabetismo, e, assim, escolhas que dizem (por escrito e em percursos metodológicos definidos) as possibilidades de melhorias da educação e formação docente, como atividades necessárias para a transformação da práxis.

Estas proposições foram aqui destacadas para ilustrar uma pequena parcela das muitas sugestões que a formação e a educação recebem, uma vez que os principais problemas da educação no Brasil ainda não foram superados, como, por exemplo, o analfabetismo, e a este se agrega a dificuldade de leituras e reflexões críticas que podemos fazer às mídias e tecnologias, as quais também influenciam as mudanças. Estas últimas evidenciam nas formações e trabalho docente, ainda que de forma rasa, que é preciso um encontro entre os campos de conhecimentos para a elaboração dos percursos. Pois, o que se tem visto é uma contínua "difusão" de proposições, muitas das quais não são de profissionais que conhecem os campos e a docência, evidenciando a complexidade do processo de formação.

Nesta perspectiva, busca-se por alternativas que superem as problemáticas que dificultam o fazer da práxis profissional em um contexto de continuas mudanças. Ao que parece, as propostas educacionais não garantem

---

2 O programa oferece bolsas de iniciação aà docência a graduandos de cursos presenciais para participação e realização de projetos em escolas públicas, com vistas a despertar e potencializar o comprometimento e exercício do magistério na rede pública de ensino. Além de antecipar o vínculo, o programa tem conquistado muitos sucessos na realização de suas ações, divulgando em eventos científicos e inúmeras publicações no país. Ver o site: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

3 O programa propunha o compromisso entre governo federal, os estados e municípios em assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Ver o site: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

4 O tema"Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar"é redundante e incoerente no que se refere à práxis docente, pois uma vez que há um currículo e escopos definidos, a prática docente não se torna mais eficaz com proibições e acusação de supostos "abusos". A autonomia e liberdade docente devem ser respeitadas, pois, eles são livres para fazer suas escolhas em um contexto democrático. E afirmar ou sugerir que os docentes estão nos contextos escolares "abusando e induzindo" os sujeitos a fazerem escolhas pessoais pautadas nas do docente é descaracterizar todos os fundamentos de compreensão da aprendizagem e cognição, desprezar que os discentes são capazes de construir o próprio conhecimento na interação com elementos e artefatos da cultura e o contexto que interagem. O que demonstra desconhecimento do campo e das teorias que o fundamentam, assim como sugere que os docentes e as escolas não têm compromisso ético profissional. Ver o site: <http://www.programaescolasempartido.org/>.

o reconhecimento da atividade intelectual, pois, no cenário cultural, social e político, também entram em jogo, na teia das relações e arcabouço de formação, a exigência de interpretação e compreensão dos processos e mediações dos campos com as mídias na construção da imagem dos profissionais e da Educação nos dias de hoje (CITELLI, 2012). Entretanto, vale destacar que esta atividade é de "responsabilidade" como gênese de formação e delimitacão de campo da Educação que, em diálogo com outrem, propõe os próprios percursos de formação e trabalho, abrindo possibilidades às inter-relações para a superação das próprias fronteiras do conhecimento, partindo do tempo-lugar onde está situada.

Mediação, formação e atividade profissional

A mediação constitui a atividade central e aberta às múltiplas possibilidades que dinamizam os processos de formação e atividade intelectual. Em uma breve busca pelo conceito, este aparece de forma generalizada, como "função que relaciona dois termos ou objetos em geral" (ABBAGNANO, 2007, p. 756), assim, configura-se em uma "ação/ atividade", onde o ato busca relacionar-se com muitas "coisas" e possibilidades, a qual se apresenta como um conjunto de ações que promovem as relações ou, ainda, uma "ponte intermediária", a fim de possibilitar a passagem de uma ação ou algo a outros processos (JAPIASSU; MARCONDES, 1996). A Filosofia relaciona à problemática de imbricamento e "troca" a explicação da necessidade das interações. Mesmo quando os termos e objetos possuam naturezas distintas, há uma ação voltada para o alcance de um encontro ou acordo. Ou ainda, no campo da aprendizagem, na perspectiva sociocognitiva, relaciona-se à construção dos processos e compreensões que perpassam por uma rede de construções abertas e mutantes por conta da interação dos sujeitos, como os "elementos e artefatos da cultura. (VIGOTSKY, 2007b)

As mediações[5], nas práticas de formação e trabalho docente, fazem emergir os elementos que as constituem na interação, quando a troca de

5 Inicio, a partir deste momento, a referir-me ao conceito no plural, por compreender que não há uma única possibilidade de construção, interpretacão e entendimento, mas uma multiplicidade de possibilidades que se efetivam desde a gênese, aos muitos processos que envolvem sujeitos, aprendizagem, cultura e contextos, corroborando a "noção plural" apresentada por Martín-Barbero (2006).

informações, a motivação do sujeito diante da formação e dos processos comunicacionais e das muitas possibilidades que não dependem unicamente dos elementos externos, mas também dos internos, promovem e formam as atividades profissional e intelectual. Cabe refletir a ação formativa planejada com e a partir da centralidade dos processos que desencadeiam as mediações, remetendo a estas, a continuidade das mudanças nos campos. Questiona-se: é possível definir as mediações como princípio de formação e trabalho docente? Como podem colaborar com os processos de mudança e direcionamentos da formação na promoção de uma "aprendizagem mediada", na qual se coloca em jogo as relações e as fronteiras dos conhecimentos do/no campo em tempos acelerados?

Como afirma Padoan (2000), o ser humano é um "ser" em relação, que produz e vive nas redes das relações sociais e pessoais as "influências", trocas e construções dos comportamentos e processos de vida (pessoal e profissional). Assim, as inter-relações, os processos formativos e a atividade laboral docente são potencializados por ações interativas na perspectiva comunicacional, desafiando a Educação na relação e imbricamento com a linguagem, a qual se constrói na total imersão das elaborações dos/nos discursos, fazendo destes o próprio percurso. Desta forma, há neste contexto as relações entre linguagem, Comunicação e Educação como bases desta elaboração.

Mesmo que estas aconteçam apenas nas relações de um pequeno grupo, a partir das mediações como possibilidades em aberto da interface, supõe-se que os sujeitos comunicam-se no ato de construção identitária, onde os processos comunicacionais constituem uma das condições indispensáveis à atividade da existência humana. Assim, ao interagir com o mundo criado tecnologicamente pelo homem, o uso de signos torna-se interação permanente nos processos formativos e relacionais, em fluxos tão velozes que chegam a ser confundidos como único.

Lopes e Orofino (2014, p. 367) apresentam o conceito desenvolvido por Martín-Barbero, destacando que este não possui uma definição única, pois é pensado como uma "noção plural", como mediações:

> Trata-se de um conceito que capta a comunicação a partir de seus nexos, dos lugares a partir dos quais se torna possível identificar a interação entre o espaço da produção e do consumo da comunicação, de modo que a própria produção seja vista em diálogo com as demandas sociais, as novas experiências culturais que emergem historicamente a partir da materialidade social.

Ao discutir o cotidiano das formações e o trabalho docente em processos educomunicativos, assim como analisar as práticas e processos em transformação, faz-se necessário viver no presente, com as demandas sociais e as experiências culturais. Entretanto, neste contexto é o futuro "promissor" que se promove, dialogando sobre as categorias do trabalho e da formação, onde as ações se projetam e aceleram com vista a um "futuro melhor". É preciso que a definição deste cenário compreenda o trabalho docente como uma produção e ação intelectual dos sujeitos, cujo entendimento da categoria torna-se central diante da complexidade que é a ação profissional, partindo do conceito à proposição nos tempos-espaços como aspecto importante nos processos e mediações.

Sobre os processos que se relacionam com o conceito, Baccega (1995, p. 31) afirma que "a mediação entre o homem e a realidade objetiva é exercida pelas linguagens, sobretudo pela linguagem verbal, pela palavra". Há ainda as influências que os meios provocam nos sujeitos, desafiando as mediações. Por fim, as mediações dos sujeitos com o mundo a sua volta, na interação e producão como princípios de formacão, constituem/constroem uma importante categoria que amplia a compreensão do trabalho e formação, construida na linguagem. Desta forma, "o campo daquilo que denominamos mediações e constituído pelos dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade" (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 265).

Esta última interage e dialoga com a categoria e os construtos que promovem a inter-relação com o campo comunicacional, que, mesmo sem evidenciá-la, potencializa o imbricamento com os processos e mediações, como meio de desvelamento, possibilidade de interpretação e compreensão do mundo.

A perspectiva das mediações nas formações (leitura, desenho, escrita, interpretação, uso dos sistemas) estrutura a base para o desenvolvimento das operações com os signos, despertando para o que Vigotsky (2007a) chamou de memória indireta mediada e, mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento social, existem pelo menos dois tipos de memória, que,

> [...] estendem a operação da memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de *signos*. Essa incorporação, característica dos seres humanos, tem significado de uma forma inteiramente nova de comportamento. A diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será

> encontrada nas relações entre os estímulos e as respostas em cada um deles. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (VIGOTSKY, 2007a, p. 32-33, grifo do autor).

A atividade demanda uma resposta à situação-problema também pelo organismo, o que desperta nas relações que envolvem as operações com os signos a exigência de um elo intermediário entre estímulo e resposta. Para que o processo seja desencadeado, o sujeito deve “estar ativamente engajado com [...] no estabelecimento desse elo de ligação” (VIGOTSKY, 2007a, p. 33). Haverá aí o despertar do processo E-R (estímulo e resposta), que é substituído por ações e atos mais complexos e mediados. Entre parte do estímulo e da resposta, acontecerão no elo os atos que se caracterizarão em ações e “instrumentos”. Desta forma, os processos dinamizam e estabelecem as relações e compreensões temporárias gradativamente, pois o elo intermediário não pode ser visto como uma fórmula ou um método que pode aumentar a eficiência da operação. Vigotsky (2007b, p. 34) afirma que, à medida que tem ação específica reversa, “confere à operação psicológica novas formas qualitativas e superiores, dando ao sujeito com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o próprio comportamento*” (grifo do autor).

Ao fazer isso, o sujeito está ativamente em sua condição/estrutura simbólica. Aqui, trata-se do tempo do sujeito, como cognição e ação intelectual com e a partir de sua interação com o mundo e contexto que o cerca. Vigotsky (2007b) sugere ainda que a mediação é base dos processos psicológicos superiores, que são as ações racionalizadas que caracterizam o funcionamento psicológico que é tipicamente humano. Ações conscientemente controladas, de atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, que se diferenciam dos mecanismos mais elementares, como reflexo, reações automáticas, associações simples.

As mediações e o outro social podem apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural, entre outras possibilidades que os rodeiam. Em suas raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano, também envolvem a questão da mediação simbolica. Esta é caracterizada na relação do homem com o mundo e com os outros homens.

É através do processo "mediado" que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Assim, há dois aspectos a considerar: o primeiro refere-se ao "instrumento", que tem a função de "regular" as ações sobre os objetos e o segundo, representado pelo signo que revela as ações sobre o psiquismo das pessoas (objeto, figura, forma, fenômeno, gesto ou som — representa algo diferente de si mesmo). Ao mesmo tempo que está fora, no mundo e contexto, também está dentro do sujeito porque fazem parte das suas elaborações simbólicas (VIGOTSKY, 2007a).

A origem das atividades psicológicas deve ser procurada nas relações sociais com o meio externo. Na relação fica evidenciado o papel importante da comunicação (gestos, sons, interações diversas, produções como meio, entre outros), assim como a "linguagem sonora articulada", expressa na forma de palavra, argumento e discursos. De acordo com Leontiev (2004, p. 93), "para que um fenômeno possa ser significado e refletir-se na linguagem, deve ser destacado, tornar-se fato de consciência, o que [...] se faz na atividade prática dos homens, na produção".

Na perspectiva sociocognitivista, o conceito de mediação se refere à construção dos processos e atividades construídas pelos sujeitos nas relações sociais com o meio que interagem. Esta compreensão apresenta, no diálogo consigo e o mundo, a transformação dos processos de construção de conhecimentos, interpretações e entendimentos que promovem ao fazê-lo, transforma o homem que constrói as atividades e desencadeiam as mediações. E nestas, a linguagem desempenha papel de meio (LEONTIEV, 2004), como forma de consciência e pensamento, de "suporte" de construção da realidade.

Trabalho docente, mediações e práticas educomunicativas

No mundo do trabalho, os processos comunicacionais construídos na interface dos campos encontram na linguagem e relação com a cultura a possibilidade de configuração de uma perspectiva voltada para o humano e as relações que constrói. Em qual conceito de trabalho? O que significa, para a vida, formação e desenvolvimento no contexto social e cultural das pessoas? Refletir sobre o trabalho docente na contemporaneidade é também compreender que a economia e o mercado buscam limitar e direcionar esta construção, na perspectiva crescente de relação da mercantilização de tudo, inclusive da Educação, o que amplia a difícil ação de propor percursos e não produtos, processos e não resultados descontextualizados (GENTILI, 1995).

Na perspectiva contemporânea de aceleração social do tempo (ROSA, 2015), os tempos-espaços têm levado cada vez mais à não escolha da Educação, e sim da "visualização" dos produtos. O cenário muda constantemente e, ao que parece, busca, na limitação rasa de produtos e ganhos, a supressão dos "benefícios" para o entendimento de homem, uma vez que a exploração tira continuamente a vitalidade, e na educação promove a crescente demanda de uma formação contínua que olha para o "futuro" e negligencia o presente. Assim, de encontro às muitas demandas dos sujeitos, a Educação se "complexifica" mais, por vezes adoece, ignora, desiste, sufoca. Assim, discutir formação e trabalho docente é também um posicionamento político, social e cultural de defesa e luta, que reivindica o lugar do docente nas elaborações dos processos e mediações, que sofrem continuamente as pressões tradicionais e reacionárias do mercado, descaracterizando o real significado da Educação.

A crise dos processos aumenta, e as respostas da sociedade civil precisam promover coerências sobre o significado da atividade profissional docente, tanto para si como para os outros, e consequentemente para o mundo e contextos. O trabalho não está relacionado exclusivamente à socialização de propostas de formação tendo como pauta um currículo definido "temporalmente"; envolve também a formação do ser em sua totalidade e complexidade, não excluindo as lacunas que poderão ficar no percurso, porque a *forma-ação* se faz no processo, na continuidade e não apresenta um fim em si mesmo, caracterizando, portanto, o trabalho docente, assim como os demais, como uma "atividade intelectual criadora".

Como afirma Gramsci (1991, p. 7), "todos são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais". A atividade docente exige elaboração/intervenção intelectual constante, entretanto, também neste campo, o *homo faber* do *homo sapiens* não pode estar separado, pois as formações num contexto acelerado de mudanças exigem do profissional a "capacidade" contínua de reelaboração dos processos, ações e propostas que são construídas com os outros, pautadas na diversidade, tendo, como referências, proposições teórico-metodológicas "temporalmente construídas" que promovam, nas formações dos sujeitos, ações necessárias de valorização dos contextos socioculturais nos quais atuam. Assim, qual consciência e discursos estão em jogo? "O cotidiano de cada indivíduo está inserido nesse universo de discursos. E é a partir dessa materialidade discursiva que se constitui sua subjetividade" (BACCEGA, 1995, p. 22).

No campo e contexto educacional, ainda não está claro o papel formativo que as mediações promovem ao conhecimento (como construtos dos sujeitos) como elemento propulsor das mudanças. Para Leontiev (2004, p. 76),

> a passagem à consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico [...] O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos.

Gramsci (1991) afirma que a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus, os quais darão lugar a uma diferenciação qualitativa. Porém, como falar de atividade intelectual quando nos vemos num "redemoinho" de processos velozes que pouco compreendemos? Hoje vivemos tempos distintos na sociedade, pois o mundo vive um processo acelerado ainda pouco investigado e discutido pela escola e formação. É preciso ir além do espaço acadêmico, pois a formação construída numa perspectiva aberta, ou mesmo delimitada como campo sistematizado, desafia e assusta a escola, a qual prefere atuar nos moldes que se formou, o que destaca contradições e antagonismos nas propostas que realiza.

Afirma também Gramsci (1991, p. 9) que "a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis". Quais intelectuais? Vamos contextualizar com os dias de hoje. Quais processos e formações são necessários para ampliar e acompanhar os tempos de formação dos sujeitos? É preciso clareza teórico-metodológica sobre o campo de possibilidades formativas. A perspectiva deve ser de inclusão, interpretação e compreensão dos sujeitos na melhoria da qualidade de vida, de reivindicação aos acessos e garantias do processo de cidadania. Afinal, o que significa, no movimento histórico dos sujeitos que não são do campo educacional, dizer ao docente o que fazer? É preciso que os docentes não sejam os "comissários" dos ideais da classe dominante, da formação para "levantar" e dar continuidade ao exercício das "funções subalternas" da hegemonia social e política. É preciso ser otimista, acreditar na capacidade democrática em promover o diálogo (conflituoso) de lutas e busca das conquistas de emancipação intelectual e de direito cidadão, de assunção do lugar que tem na sociedade, pois todos os campos perpassam pela Educação para manter sua existência, o que caracteriza o "perigo"

da própria Educação. Assim, os limites impostos são previsíveis, mas muito difíceis de serem detectados e "mediados".

Não é simples definir o processo de formação num contexto de mudanças. Quando repetimos o "*modus operandis*" do monólogo de difusão de conhecimentos em discursos construídos no tradicionalismo do passado, temos limitações e dificuldades a superar, dar o passo, ficamos na história do passado, da modernidade tardia, temos dificuldades de construir um "novo" presente.

> A formação em massa estandardizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandardizadas: concorrência (que coloca a necessidade de organização profissional de defesa), desemprego, superprodução escolar, emigração, etc. (GRAMSCI, 1991, p. 12).

"O ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais com categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectuais como categoria tradicional" (GRAMSCI, 1991, p. 13), não esquecendo que, no contexto hodierno, a Educação é um direito, sem o qual nos distanciamos ainda mais da ação efetiva de cidadão. Mas qual escola? A das maiorias, pública e criticada por não formar, considerada de "qualidade inferior", ou aquelas promovidas pelas empresas privadas, de venda de serviços, portanto, da formação como mercadoria?

Baccega (1995) destaca que a práxis se constitui em uma "totalidade" que envolve a linguagem, a qual é "formadora do homem" e ao mesmo tempo é formada por este. Neste processo de luta, a docência é concebida entre princípios antagônicos, pois representa espaço de formação de interesses e grupos diferentes, onde uma classe tem "forçado" historicamente sua forma de pensar.

> Os discursos vão, portanto, materializar as "visões de mundo" das diferentes classes sociais, com seus interesses antagônicos, os quais se manifestam através de um estoque de palavras e de regras combinatórias que constituem a maneira de uma determinada classe social pensar o mundo num determinado momento histórico: sao as várias formações ideológicas correspondentes às várias formações discursivas (BACCEGA, 1995, p. 52).

Portanto, a luta é pela valorização da docência, mas qual docência? Com quais condições de trabalho e formação? Esta luta envolve ainda os intelectuais orgânicos da sociedade política e da sociedade civil, as divergências continuarão existindo e sendo construídas. Entretanto, como "moderar" sem "ficar em cima do muro" acreditando ser "neutro" quando tal possibilidade não existe?

A linguagem expressa sobre a formação e trabalho docente revela sua complexidade (NOUROUDINE, 2002). O discurso pedagógico tem se constituído na atividade de trabalho, e este amplia-se na

> interação entre os elementos materiais e simbólicos da situação de trabalho a partir de um centro de referência, que é o sujeito individual/coletivo, atribui à linguagem um papel privilegiado no processo de representação e de discriminação dos fatores pertinentes a um momento determinado para realizar o trabalho com eficiência e segurança (NOUROUDINE, 2002, p. 24).

Portanto, ao analisar as categorias trabalho, docência e ação intelectual, a formação passa a compreender, através das críticas sobre a práxis docente em processos educomunicativos, o contexto de mudanças de hoje, as dificuldades de efetivação da ação como intelectual orgânico, que promove e constrói, a partir e com as mediações, a interface entre os campos.

Considerações finais

A interface Comunicação e Educação é essencial para o processo de formação e trabalho docente, pois, a partir desta, o processo educacional é convidado a se abrir ao mundo e vice-versa. Sobre a Educação, Freire (1987, p.53) afirmava que "somente o diálogo, que implica num pensar crítico, e´-capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação", que potencializa os construtos e mediações promovidas na docência e na estreita relação com a linguagem.

As bases formativas precisam ser claras quanto à complexidade que as compõem, do significado como ciência e em quais proposições teórico-metodológicas estão pautados os discursos e práxis. As fragilidades do processo e das pressões laborais que sofrem os profissionais da Educação, como,

por exemplo, a necessidade de reivindicação contínua por um piso salarial, as divergências sobre as diretrizes dos cursos de formação, bem como toda problemática que as envolve, abrem para algumas reflexões: do campo situado e definido como ciência, da produção/sistematização das coerências temporais do arcabouço necessário para a formação e, ainda, por que apesar de tantas proposições e formações, ainda convivemos com os mesmos históricos problemas?

Este estudo pretendeu construir como desafio a compreensão de que as mediações sejam na perspectiva sociocognitiva, das elaborações cognitivas à mediação como "tempo-lugar" de criação e diálogo entre os sujeitos, à construção dos nexos, como encontro com os aspectos norteadores da formação e consequentemente de orientação da práxis.

"Somente a práxis pode nos conduzir no caminho do entendimento dessas aproximações e distanciamentos" (BACCEGA, 1995, p.89). Nesta, a relação da linguagem, comunicação e Educação é evidenciada nas práticas de formação e trabalho, pois as ações pautam os construtos nos entrelaçamentos dos discursos e, portanto, linguagens construídas e expressas nas práticas difusas, potencializadas pelas mediações. A proposição é fazer mais e superar o discurso que negligencia a ação.

Em uma constatação óbvia, pode-se dizer que as práticas educomunicativas nos currículos se manifestam na palavra, as quais compõem os discursos e emergem de contextos diversos. Se os processos e mediações forem considerados desde a formação inicial como atividades essenciais para a docência nos processos educomunicativos, os sujeitos terão, a partir destas construções, a possibilidade de mudanças de perspectiva diante dos conhecimentos e das inter-relações que envolvem os campos, tecnologias e processos diversos, propondo atividades de mais criação, construídas nas relações social, cultural, superando, portanto, as fronteiras dos conhecimentos. Todo este percurso também quer reforçar a interface Comunicação e Educação em todas as etapas de formação e trabalho docente, pois sem esta, a compreensão da realidade e do contexto torna-se mais limitada.

Assim, em contextos acelerados, a formação em processos educomunicativos também deveria desacelerar. Seu escopo proporia, a partir das construções e entendimentos, os processos e mediações que centralizam os sujeitos e suas ações no mundo, cujo processo versa ao humano, na perspectiva de "acolhimento e desvelamento" do redemoinho que nos envolve.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BACCEGA, M. A. **Palavra e discurso**: história e literatura. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CITELLI, A. (Org.). **Educomunicação**: imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1987.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoconservadora, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. (Org.). **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 358-379.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, M. I. V.; OROFINO, M. I. R. Jesús Martín-Barbero. In: CITELLI, A. et al. **Dicionário de Comunicação**: escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014. p. 364-369.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA E SILVA, M. C.; FAÏTA, D.(Org.). **Linguagem e trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PADOAN, I. **L'agire comunicativo**. Epistemologia e formazione. Roma: Armando, 2000.

REIS, E. dos S.; TELES, E. C. (Org.). **PIBID**: abrindo a caixa de Pandora na formação docente. Curitiba: CRV, 2015.

ROSA, H. **Accelerazione e alienazione**: per uma teoria critica del tempo nella tarde modernita. Torino: Einaudi, 2015.

VIGOTSKY, L S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

______. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Relógio D'Água, 2007b.

Comunicação e práticas de consumo do professor universitário

Dayse Maciel de Araujo[1]

Introdução

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma tese de doutorado em desenvolvimento que tem como objetivo investigar a identidade do professor universitário de diferentes campos do saber no ecossistema comunicacional contemporâneo, com foco nas práticas de consumo dos docentes. A partir das narrativas dos próprios docentes e embasando-se no processo de geração de dados empíricos para análise, pretende-se construir uma Teoria Fundamentada em Dados (TFeD), conforme o método concebido pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss (1967), que foi detalhado por Massimiliano Tarozzi (2011) na versão em português: *O que é a grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Segundo Marília Levacov (online), a "*Grounded Theory*", uma metodologia de pesquisa relativamente nova, é uma teoria indutiva baseada na análise sistemática dos dados. A professora relata que Glaser e Strauss forneceram uma concepção mais ampla para os pesquisadores em Ciências Sociais, além

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM-SP, e-mail: <daysema@terra.com.br>; <dmaraujo04@gmail.com>

de uma alternativa à técnica de testes hipotético-dedutivos (testar teorias, testar hipóteses), que era a prática mais utilizada, contudo não era adequada para geração de novos conhecimentos e consequente avanço das teorias.

O pesquisador aproxima-se do assunto a ser investigado sem uma teoria a ser testada, mas com o desejo de entender uma determinada situação, como e por que seus participantes agem de determinada maneira, como e por que determinado fenômeno ou situação se desdobra deste ou daquele modo. Através de métodos variados de coletas de dados, reúne-se um volume de informações sobre o fenômeno observado. Comparando-as, codificando-as, extraindo as regularidades, enfim, seguindo detalhados métodos de extração de sentido destas informações, o pesquisador termina, então, nas suas conclusões, com algumas teorias que emergem desta análise rigorosa e sistemática. Portanto, a "Teoria" é aquilo com que o pesquisador encerra seu trabalho e não com o que principia. Não é aquilo que vai ser testado (não é o problema), mas aquilo que se conclui depois de uma pesquisa e da análise dos dados dela resultantes.

Contrariamente ao que acontece normalmente na pesquisa social, que prevê um levantamento aprofundado da literatura científica sobre o tema estudado antes de iniciar um estudo empírico, a TFeD sugere ir imediatamente ao campo para recolher e analisar os dados. Entretanto, esse procedimento foi criticado, pois o pesquisador nunca é uma "tábula rasa" a ponto de ser totalmente neutro e, além disso, corre-se o risco de emergir com uma teoria superficial ou de dizer coisas óbvias. Partindo desse pressuposto, as contribuições da literatura devem ser selecionadas com sabedoria e combinadas para confluir em um texto argumentativo. Esse processo foi desenvolvido e, com base em métodos qualitativos de investigação analisados e discutidos por autores como Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), Haguette (1999), Vilela (2006), foi elaborado um roteiro de entrevista para a primeira fase da coleta de dados.

Roteiro de investigação

A primeira fase da investigação foi realizada entre outubro de 2015 e maio de 2016. A amostra foi composta por 12 docentes: quatro de Ciências Exatas, quatro de Ciências Sociais e quatro de Artes. As "entrevistas em profundidade" abordaram tópicos relacionados ao perfil do entrevistado (origem, escolaridade, atividades profissionais, composição familiar e vínculos

sociais), e buscou-se conhecer a visão dos docentes sobre o consumo, tanto as relacionadas ao seu cotidiano pessoal quanto as do âmbito profissional.

Por que discutir as práticas de consumo hoje?

O antropólogo britânico Daniel Miller (2013), estudioso da cultura material, disse que grande parte do que nos torna o que somos existe não por meio da nossa consciência ou do nosso corpo, mas pela convivência com objetos "invisíveis" e não mencionados. Contudo, estes encontram-se presentes no ambiente exterior, que "nos habitua e nos incita" (MILLER, 2013, p. 79). Miller usa a expressão "tão óbvio, que cega" para explicar que quando algo é evidente demais, pode chegar ao ponto de não nos darmos conta da sua presença.

Carrascoza (2016) afirma que, por meio dos objetos, também nos comunicamos. "Tornamos comum", por meio de nossa relação com os objetos, o que pensamos e sentimos sobre o mundo e a nossa condição. E explica que, ao utilizarmos um objeto ou consumirmos uma mercadoria na qual é indissociável a sua materialidade e a sua dimensão simbólica, "estamos produzindo sentidos sobre nós, entre eles a nossa posição social" (CARRASCOZA, 2016, p. 57).

Para Wortman (2016), pensar na sociedade a partir do consumo implica também abordar o plano produtivo em outra direção; já não em termos de estruturas determinantes, mas a partir da perspectiva dos atores, indivíduos, sujeitos, fazendo referência a uma mutação cultural contemporânea. A autora aponta que as formas de comunicação se modificaram radicalmente no século XXI, reorientando o vínculo produção-consumo, portanto o consumo não pode mais ser pensado como instância secundária: "pensar as sociedades a partir do consumo é fundamental para entender as relações na sociedade-rede" (WORTMAN, 2016, p. 8). Defende ainda que o consumo deve ser vivido como um direito, implicando se considerar uma diversidade de variáveis para pensar a questão de classe, uma vez que não é apenas a posse de objetos que determina a posição dos sujeitos na estratificação social, mas também "o acesso a outros espaços, muitas vezes associados a imaginários simbólicos e menos materiais" (WORTMAN, 2016, p. 12).

Para Tondato (2016, p. 155), é no consumo que diversos aspectos da vida em sociedade se integram, na medida em que "nele se realiza a apropriação e uso dos produtos, conforme as tramas de cultura que o sustenta, dando sentido até à condição de pertencimento e cidadania dos sujeitos").

No século XXI, vivemos em sociedades complexas, de futuro incerto e muito distante da previsibilidade idealizada pelos modelos apoiados em racionalidade e estruturas engessadas no que se refere a identidades sociais reinantes até poucas décadas atrás. Dessa maneira, buscar novas estratégias científicas para se compreender a realidade torna-se imperativo aos que desejam estudar aspectos humanos contemporâneos.

Para Cogo e Peres Neto (2016), pensar o consumo é investigar a cultura, e ressaltam que, por ser um traço distintivo da vida humana, pode-se viver sem produzir, mas dificilmente sem consumir. Considerando dois lados de um mesmo fenômeno, enquanto "a economia se culturaliza, a cultura se comercializa e na contemporaneidade estamos submetidos às culturas do consumo material, midiático e simbólico" (COGO; PERES NETO, 2016, p. 219). Observa-se que só mais recentemente o consumo tem sido discutido cientificamente no campo da Comunicação para compreender com mais profundidade os fenômenos de compra.

Baccega (2014, p. 63) aponta que, no final do século XX, com os primeiros estudos sobre consumo e suas interligações com a Comunicação, passou-se a pensá-lo como um sistema de classificação, um código pelo qual se traduzem as relações sociais, e elucida que os significados são construídos culturalmente "a partir do uso dos produtos pelos indivíduos. O consumo é compreendido também como uma forma de diferenciação e inclusão social, além de um processo ritual".

Barbosa e Campbell (2006) lembram que, embora o consumo seja um pré-requisito para a reprodução física e social de qualquer sociedade humana, só se toma conhecimento de sua existência quando é classificado, pelos padrões ocidentais, como supérfluo, ostentatório ou conspícuo. Caso contrário, sua presença em nosso cotidiano passa inteiramente despercebida ou é apreendida apenas como falta ou carência (BARBOSA; CAMPBELL, 2006).

Entretanto, Baccega (2014, p. 64) ressalta que hoje a pesquisa das múltiplas interfaces entre Comunicação e consumo se desdobra em eixos temáticos variados, congregando um expressivo contingente de estudiosos:

> Investiga-se a constituição do consumidor como agente social central no contemporâneo. Examinam-se ainda questões dos gêneros, das classes sociais e os aspectos geracionais relacionados com as práticas de consumo; as dimensões estéticas e éticas das narrativas do consumo; materialidades do consumo nas relações de comunicação e trabalho; as

inter-relações comunicação, educação e consumo; a sedução do entretenimento e do consumo na atualidade, dentre outras trilhas de análise que perfazem esse instigante campo de estudos.

Consumo, Comunicação e Educação

Com o propósito de estudar os bens de consumo de diferentes grupos sociais, a antropóloga Mary Douglas e o economista Baron Isherwood (2004) sentiram necessidade de ir além das classificações dos pesquisadores de mercado que definem as classes sociais a partir apenas dos hábitos de despesa dos consumidores, suas categorias ocupacionais e a sua renda. Argumentam que, em períodos de restrição da renda, as pessoas podem contrair empréstimos para manter o seu padrão ou, em contrapartida, em momentos de maior ganho, podem economizar e também não alterarão o seu comportamento de consumo (DOUGLAS; ISHERWOOD, 2004). Douglas e Isherwood (2004) se apoiaram no modelo de comércio internacional e classificaram três categorias sociais a partir do consumo de três conjuntos de bens. A categoria primária e a secundária correspondem, respectivamente, ao consumo de gêneros de primeira necessidade, e a seguinte refere-se ao consumo dos aparatos tecnológicos (DOUGLAS; ISHERWOOD, 2004). E a terceira, que se enquadra em nosso objeto de estudo, trata-se de "um conjunto de informação, correspondendo ao setor terciário da produção" (DOUGLAS; ISHERWOOD, 2004, p. 239). O principal argumento dos autores é que, por esse critério, encontram o significado mais apropriado para cada conjunto de bens de cada grupo social, evitando a separação entre bens necessários e bens de luxo, estes carregados de julgamento de valor de ordem moral. Ressalte-se que, para Douglas e Isherwood (2004, p. 240), a categoria de bens de informação não é "frívola ou imoral". Advogam que tanto o acesso ao teatro e a concertos como à literatura pornográfica contam como informação e que a Educação, por ser um assunto sério, inclui-se na categoria "compra de informação", mesmo que se trate de aulas de "fundição de bronze à dança flamenca". (DOUGLAS; ISHERWOOD, 2004, p. 241).

Com relação à interface Comunicação e Educação, Citelli (2014) acentua que esta caminha para novas aberturas, como se verifica nas ressignificações dos designativos *educomunicação e educomunicador*, termos criados por Mário Kaplún, no livro *Una pedagogia de la comunicación* (1998).

Ele observa que há uma maturação de uma área de pesquisa da intersecção dos dois campos que "identifica profundo vínculos entre afazeres educativos e comunicativos" (CITELLI, 2014, p. 69).

Análise dos dados coletados na primeira fase

O etnógrafo norte-americano James Spradley (1979, p. 201) acredita que"cultura é uma ferramenta para resolver problemas". Os etnógrafos buscam descobrir como o conhecimento cultural de uma pessoa é utilizado para resolver um problema.

Com relação à amostra, a TFeD indica que não é necessário ser probabilística, pois não tem o objetivo de garantir a representação do grupo de sujeitos estudados em relação ao universo da população, e sim que seja estreitamente ligada ao processo de análise. A amostragem consiste na identificação de sujeitos para verificar se o esboço de teoria e as suas categorias "se sustentam" também em contextos diferentes daqueles já examinados.

No nosso caso, antes de começar a fase empírica, tínhamos a informação que, hoje, 87% dos cursos do Ensino Superior pertencem a instituições privadas no Brasil. Por essa razão, iniciamos as entrevistas com professores de escolas particulares. Contudo, ao ouvir alguns dos docentes, percebemos que não poderíamos deixar de entrevistar professores da rede pública.

Até março de 2016, foram entrevistados 12 professores universitários de diferentes áreas do saber:

Ciências Sociais: Profª. de Publicidade; Prof. de Direito; Prof. de Gestão de Empresas; Profª. de Criatividade.

Ciências Exatas: Profª. de Matemática; Prof. de Finanças; Prof. de Contabilidade; Prof. de TI.

Educação Artística: Prof. de Games; Prof. de Animação Digital; Profª. de Cinema; Prof. de Música.

Consumo material e consumo de experiências

Barbosa e Campbell (2006) advogam que a famosa afirmação sobre a crescente "comoditização" da realidade parece ser contrariada por dados empíricos sobre trabalho e atividades não remuneradas no mundo contemporâneo, o que deveria nos levar a pensar não em termos de consumo em

oposição à produção, de compras em oposição ao trabalho, de variáveis sociais em oposição a culturais e simbólicas, mas em "como todos esses fatores se relacionam no contexto do mundo contemporâneo" (BARBOSA; CAMPBELL, 2006, p. 25). Observamos a adesão aos dispositivos eletrônicos para consumir informação tanto de cunho científico como de entretenimento. E, em paralelo, há também a produção de conteúdo:

> *Eu consumo muita internet, não tem jeito, e livros consagrados, artigos. Até pouco tempo era livro físico, mas eu ganhei da minha esposa um Kindle. Gostei, muito bom, muito prático. Inclusive, agora tenho cinco ou seis livros lá no Kindle que estou lendo quase que simultaneamente, uns doisou três da área de TI e mais uns dois ou três de interesses diversos, não especificamente na área de TI* (Prof. de TI).

> *Eu já escrevi muito assim, eu escrevi muito artigo já, eu escrevi um livro também. Essa minha tese do TCC, esse TCC da GV, acabou virando um livro* (Prof. de Direito).

> *Assim que eu terminei o mestrado, eu lancei um livro também sobre o tema de Redes e Roteadores. A primeira edição foi lançada em 2004, e a segunda edição em 2010* (Prof. de TI).

> *Eu assinei o Combo da NET [...] eu gostava muito do "The Good Wife", claro que é sempre assunto de mulher, gênero me interessa também* [...] *aí eu comecei a descobrir o The Big Bang Theory*[2] (Profª. de Cinema).

Consumo como reflexo de valores e crenças pessoais

Como aponta Pierre Bourdieu (2007) em A *distinção*, o gosto é intrínseco ao ser humano e está interiorizado em *habitus* e disposições que delineiam os estilos de vida culturais. As possibilidades oferecidas pelo universo material para a constituição de grupos sociais e de subjetividades estão presentes em toda sociedade humana, contudo nem sempre foram

2 *The Big Bang Theory* é uma série de comédia produzida pela televisão norte-americana CBS, que estreou em 22 de setembro de 2007.

interpretadas como consumo. No cotidiano dos docentes, observa-se que as suas escolhas refletem seus valores e formas de associação a grupos sociais:

> *Em termo de consumo, eu sou muito simples com as coisas. Na verdade, o que eu sempre gosto de falar é o seguinte, você tem que consumir algumas coisas que te façam bem. Não em questão de status; eu não ligo muito nisso, agora eu gosto muito de sair para jantar, sair para passear, sair para viajar, entendeu? Gosto muito dessas coisas, às vezes são coisas simples que eu gosto muito de fazer nesse aspecto, não sou muito de posses, marcas, status, não me ligo muito nesse ponto, não* (Prof. de Finanças).

> *Eu gosto de assistir jogos de futebol, sou santista fanática, já dei entrevista para Tribuna de Santos*[jornal] *no jogo.* [...] *eu adoro filmes policiais, cinema não dá muito tempo de ir, para curtir, mas fora isso eu vou fazer minhas caminhadas no parque do Ibirapuera todo final de semana e fujo, de vez em quando, para uma prainha em Santos* (Profª. de Matemática).

Consumo e a identidade profissional

Barbosa e Campbell (2006) lembram que a produção e o trabalho continuam desempenhando papel tão ou mais importante que o consumo ao constatar a quantidade de tempo dedicada a esses processos, a preocupação com a produtividade, o reconhecimento da importância da dimensão simbólica no universo organizacional e do surgimento e valorização de uma ética hedonista de trabalho, que o privilegia enquanto expressão da criatividade e da individualidade de cada um.

> *Procuro saber quais são os livros da biblioteca, porque, por mais que eu trabalhe com dez, 12 livros para essa disciplina, eu tenho que saber o que que eu posso indicar para o aluno.* [...] *eu me preparo bastante, sabe, eu vou pegar uma disciplina, então eu vasculho todos os livros que têm e alguns atuais. Peço à Editora. Se ela puder me ceder, né, dar como cortesia, ótimo, senão eu vou lá e compro* (Prof. de Contabilidade).

Consumo e a crítica ao consumismo

Barbosa e Campbell (2006) compartilham a visão de por que o consumo é entendido como uso e manipulação ou como experiência. Para os autores, a ambiguidade começa na própria etimologia dos termos:

> Consumo deriva do latim *consumere*, que significa usar tudo, esgotar e destruir; e do termo inglês *consummation* que significa somar e adicionar [...] Etimologicamente, o sentido negativo do consumo predomina sobre o positivo, o que pode explicar em parte a maneira pela qual, historicamente, o tema é tratado tanto por intelectuais e acadêmicos quanto pelo senso comum (BARBOSA; CAMPBELL, 2006, p. 22).

> *Assim como o livro da Zélia Gattai (Anarquistas* graças *à Deus) foi muito marcante pra mim, "Vigiar e Punir" (Foucault)* também *foi muito marcante, porque fala desse absurdo que é a disciplina. Eu* acho *um absurdo a disciplina em sala de aula, não é lugar de ter disciplina, é lugar de ter indisciplina, as pessoas estão ali prá discutir, é isso que é o* aprendizado, *não é responder o que eu quero, não é responder aquela* redação *pra ser professor, que é a pessoa do RH que vai ler e vai dizer: "Ah! Essa pessoa é boa pradar aula aqui"*. (Profª. de Publicidade).

> *Eu trabalhava em agência, dois anos como redatora, e aí eu percebi que eu não nasci para isso, porque eu não consigo concordar com... eu não gosto da palavra "manipular", porque ela é cheia de significados, mas com a capacidade que o publicitário tem com uma série de ferramentas de fazer com que as pessoas consumam sem precisar* (Profª. de Publicidade).

Citelli (2014) acentua que a questão do redesenho dos modelos educadores deve ser vista e entendida como decorrência das novas maneiras de perceber e mesmo sentir o mundo onde os processos videotecnológicos desempenham papel central. Entretanto, nem todos os docentes adotam exclusivamente os aparatos digitais por escassez de recursos ou por preferência pessoal em relação à materialidade:

> Os alunos] *eles têm que ter um telefone. Mais barato pra ele ler, estudar ali, do que ficar imprimindo, gastando tinta ou fazendo xerox. Os alunos ainda utilizam bastante a biblioteca* [...] *tem boa parte de alguns livros,*

volumes básicos, então... Tipo assim, Direito de Processo. Boa parte dos livros não existem ainda [na forma digital]. *Ou fica muito difícil pra eles ficarem adquirindo, né? Então, eles acabam utilizando a biblioteca* (Prof. de Administração).

Eu leio livros. Eu não gosto de ler digital. Não tenho nem interesse em ler digital. Eu gosto do papel, eu escrevo nos livros, eu ponho marcador colorido... O livro, pra mim, é uma coisa viva. Ele tem que estar vivo. Eu gosto da minha estante com os meus livros (Profª. de Criatividade).

E são críticos quanto à sedução dos dispositivos móveis durante as aulas:

Todo mundo com celular na mão, ligado, obviamente, e aí o que é que eu faço? Eu tento pegar alguma coisa que está na rede [...] eu vou trabalhar hoje é um texto que está no Observatório da Imprensa, então acessem ele por favor. Então, automaticamente, o que me deixa triste é que nem todos acessam, tem alguns que são resistentes e querem acessar Facebook (Prof. de Game).

Consumo de TICs pelos docentes e a Educação

Citelli (2014, p. 73) reconhece que os termos "Comunicação" e "Educação" se aproximaram bastante em nosso tempo, uma vez que o acesso a informações por meio de dispositivos eletrônicos, móveis ou não, faz-se sentir, inclusive, pela "não presença" em sala de aula, pois tanto as crianças como os professores vivem dentro de um espaço social midiatizado por mensagens televisivas, radiofônicas, jornalísticas, etc., "capazes de provocar alterações nos comportamentos, criar referências para o debate público, influenciar na tomada de decisões, além de revelar, muitas vezes, os próprios limites do discurso pedagógico". O desafio que se apresenta é a decodificação das mensagens que mesclam diferentes linguagens e signos imagéticos, sonoros e textuais e o fenômeno de uma atividade de caráter apenas lúdico poder se tornar uma atividade profissional remunerada sem o suporte da educação formal:

Os 20 últimos livros que eu comprei, as 20 últimas coisas que eu adquiri de consumo cultural ou intelectual para o meu trabalho como professor,

> *12 devem ter sido e-books comprados sobre a área de teoria musical, não, de música para cinema, alguns de outras áreas ligados a música também* (Prof. de Música).

> *Eu conheci um outro negócio,*[...] *drones, que agora está em alta, aí comecei em 2009, a gente não gosta desse nome, eu sou um militante, participo dos fóruns nacionais e internacionais, sou superativo. Como eu era antes da Animação, eu passei para isso agora. Se eu fizer um doutorado vai ser relacionado a isso, é uma coisa que eu virei um viciado e tem tudo a ver com imagem, porque é para fazer imagens aéreas. E é uma coisa assim, eu quero, eu sempre pensei em falar, a nossa sociedade é muito visual, muito baseada no visual.* [...] *Então, passei os dois anos só quebrando cabeça, gastando, investindo, e aí, em 2011 para frente, eu comecei a me divertir, me satisfazer com isso, e aí começou a surgir oportunidades de trabalho* (Prof. de Animação Digital).

> *Eu gostava de falar disso, ou tentava colocar alguma coisa na minha aula sobre games, e acabei levando isso depois para um mestrado, e depois acabamos fundando um laboratório de pesquisa e desenvolvimento.* [...] *o meu hobby, a minha diversão, o meu principal entretenimento acabou virando o meu trabalho.* [...] *Hoje, os games eles estão na moda. Então, está se discutindo muito isso dentro de empresa, "gameficação", etc. Para o treinamento, para* [a]*Educação do ambiente corporativo. Na Academia faz tempo que se pensa novas técnicas, metodologias ativas de aprendizagem, os games entram como uma dessas possibilidades* (Prof. de Game).

Educação informal: consumo de informações para a carreira

Nas sociedades contemporâneas, contudo, o valor do trabalho é moralmente superior ao atribuído ao consumo. O trabalho é considerado fonte de criatividade, autoexpressão e identidade. O consumo, por outro lado, é visto como alienação, falta ou perda de identidade. Ninguém sente culpa pelo trabalho que realiza, só pelo que deixou de fazer, mas o consumo, especialmente daquilo que se considera bens supérfluos, é passível de culpa: "não trabalhar é um estigma, enquanto não consumir é uma qualidade, moralmente superior ao seu inverso" (BARBOSA; CAMPBELL, 2006, p. 21).

Viagem de estudo técnico possibilitou conhecer a cultura de todos os continentes, embora delimitado a países menos desenvolvidos, nunca me contive, me contentei sempre com o mínimo para passar, sempre busquei ser o melhor mesmo, isso é uma coisa pessoal minha. Então, essa foi uma grande viagem que teve para conhecimento, e não só conhecimento técnico, porque o lugar que a gente ficou lá era uma escola que a gente também ficava e dormia lá, tinham os quartos, tinha 100 quartos, então tinha 100 pessoas de países diferentes do mundo, 70 países representados, era uma torre de Babel, eu não sabia inglês, cada um da turminha falava a sua língua, tinha a turma dos latinos, a turma dos africanos, dos árabes, e sempre tinha festa e tinha toda essa troca cultural que era sensacional, então isso não tem preço, não paga, e o conhecimento, a bagagem que você obtém nessa troca cultural, você evolui e aprende bastante (Prof. de TI).

Tudo que você absorve você consegue jogar para a sala de aula, então eu gosto muito dessa parte de conhecimento geral e acho que tudo aquilo que você conhece, de alguma maneira, você volta pra a aula (Prof. de Finanças).

Para ministrar aulas, eu sou um cara que eu fuço muito. Eu, por exemplo, eu estou dando aula de contabilidade pública, que é a minha expertise. Eu tenho 10, 12 livros [...] *hoje que estou no doutoramento, não dá para ficar imprimindo todos os artigos, então aí eu sou obrigado a fazer a leitura dos artigos no micro* (Prof. de Contabilidade).

O que me interessa como viés pra abraçar o conhecimento é esse entendimento das ciências cognitivas e da neurociência. Tudo aquilo que eu aprendi atuando no varejo também ajuda a moldar o meu conhecimento agora, o meu discurso, também, amplia [...] *Então, misturar tudo isso me interessa bastante. E os alunos gostam, porque é uma forma de entenderem o próprio comportamento e lidarem com os próprios dilemas* [...]*Consumo cultural é tudo que te acrescenta. Um conhecimento novo a cada experiência nova. Então, por exemplo, o cinema, pra mim, é a grande arte* (Profª. de Criatividade).

Eu morei na Itália picado, mas é assim, mas no doutorado, que é um período mais longo e mais...o consumo lá era um, e aqui era outro, obviamente. [...] *eu gosto de documentários* [...] *lá na Itália eu tinha as TVs públicas que eram razoáveis* [...] *lá eu tinha assim, não precisa dizer, se eu saísse na própria universidade, na esquina, na praça, em todo lugar tinha concerto, tinha peças, e tudo a um preço mínimo* [...] *você respira isso lá o tempo inteiro, você dá cotovelada em arte* (Profª. de Cinema).

Diante do ecossistema comunicacional do século XXI, Citelli (2014) advoga que é imperativo situar a sala de aula na rota onde se cruzam as mensagens das mídias; as novas linguagens; as lógicas geradas por conceitos de ensino-aprendizagem que escapam à tradição quase única do enciclopedismo ainda em vigência nas escolas. Para o pesquisador, as linguagens audiovisuais e as aberturas surgidas com a informática engendram "novas maneiras de aprender e dimensionar as relações espaço-tempo, assim como a possibilidade de exercitar lógicas não necessariamente sequenciais, lineares ou baseadas em sistemas explicativos por demais fechados" (CITELLI, 2014, p. 73).

> *Porque eu estudo isso aí e quero aprender coisas novas, eu acabo pegando muitos jogos que os alunos me recomendam, ou então que eu percebo que tem, que tá na moda, que está todo mundo querendo jogar, eu vou lá e experimento, mesmo que eu não goste daquilo.* [...] *é tudo pago.... Gasto. Gasto muito dinheiro com games* [...] *eu compro jogos de videogame, jogos de computador, jogos de tabuleiro e cartas, que algumas vezes eu uso em sala de aula* (Prof. de Game).

> *A principal coisa que eu consumo é livro eletrônico, e-book, eu uso muito o Kindle para isso, então isso, na verdade, é desde sempre na minha vida, a primeira coisa que eu faço quando eu quero saber a respeito de alguma coisa é comprar um livro a respeito.* [...] *se eu mostrar o meu Kindle para você, você vai ver que tem uma produção acadêmica bastante razoável [...] a minha principal forma de consumo é essa.[...]esses livros que eu tenho no Kindle são coisas que nem sonhar que isso existia há 30, 20 anos atrás para um cara que trabalhasse com trilha sonora, você sabe tudo que tem para saber a respeito do assunto em três clicks, custa dinheiro, custa caro, eu acho, é uma coisa que eu gasto dinheiro, posso estar fazendo economia doméstica que for, mas* [se]*eu encontrar um livro que eu tenho que adquirir, que pode custar US$90 dólares, que eu acho um preço caro, porque acho caríssimo, na verdade... mas eu compro, porque eu tenho que adquirir esse livro para mim, porque é importante, que eu vou usar na aula* (Prof. de Música).

> *Google, algumas bases assinadas [...] Uma coisa que tem me ajudado muito hoje em dia é o Research Gate[...] o pessoal tem usado até o LinkedIn, pra tirar dúvida, essas coisas assim, o Messenger* (Prof. de Administração).

> *Tem um blog enorme de 15 milhões de pessoas, ele escreve na Folha, na Veja também, então ele tem um programa lá das 6às 7horas, então esse também eu escuto bastante. Eu também... desde o ano passado que eu dei uma intensificada em leitura de livros* (Prof. de Direito).

Considerações finais

O método de codificação, conforme preconizado por Miles, Huberman e Saldaña (2014), permitiu categorizar os diálogos mais importantes das entrevistas, tanto no sentido de catalogação das informações básicas, como na primeira avaliação dos trechos mais relevantes para analisar as práticas de consumo de materialidades e de informações por parte dos professores universitários entrevistados. Este trabalho preliminar, ora executado e aqui apresentado, permite uma segunda imersão nos dados, para consolidação posterior. Observamos, de antemão, que os objetos, bens e serviços comprados são consumidos sem um sentimento de culpa e são utilizados de forma pragmática para o aporte de conhecimento, além de mediar relações sociais, conferir *status*, "construir" identidades e estabelecer fronteiras entre grupos e pessoas. O consumo de bens a serem incorporados no trabalho dos docentes é fonte de criatividade e de autoexpressão e está em consonância com os novos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Referências

ALVES -MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-187.

BACCEGA, M. A. Comunicação e consumo. In: CITELLI, A.; BERGER, C.; BACEGGA, M. A.; LOPES, M. I.; FRANÇA, V. **Dicionário de Comunicação:** escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014, p. 53-65.

BARBOSA, L.; CAMPBELL, C (Org). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007.

CARRASCOZA, J. A. Consumo e estratégias publicitárias num conto de Primo Levi. In: COGO, D.; ROCHA, R.M.; HOFF, T. **O que é consumo:** comunicação, dinâmicas produtivas e constituição de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 219-220.

CITELLI, A. Comunicação e Educação. In: CITELLI, A.; BERGER, C.; BACEGGA, M. A.; LOPES, M. I.; FRANÇA, V. **Dicionário de Comunicação**: escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014. p. 65-74.

COGO, D.; PERES NETO, L. Posfácio: o que é o consumo? In: COGO, D.; ROCHA, R. M.; HOFF, T. **O que é consumo:** comunicação, dinâmicas produtivas e constituição de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 219-220.

DOUGLAS, M.; ISHERWOOD. B. **O mundo dos bens**: uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, *2004*.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 6 ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

LEVACOV, M. Grounded Theory - Teoria Fundamentada (nos ou em dados). Disponível em:<http://www.levacov.eng.br/marilia/grounded_theory.html>. Acesso em: 10 jul 2017.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative data analysis:** a methods sourcebook. Thousand Oaks: Sage, 2014.

MILLER, D. **Trecos, troços e coisas**: estudos antropológicos sobre a cultura material. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

SPRADLEY, J. P. **The ethnographic interview**. Belmont: Thomson Learning, 1979.

TAROZZI, M. **O que é *grounded theory***: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

TONDATO, M. A construção cotidiana da cidadania: identidades e significações. In: COGO, D.; ROCHA, R. M.; HOFF, T. **O que é consumo:** comunicação, dinâmicas produtivas e constituição de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 155-174.

VILELA, R.S.. Técnica, método e teoria. A entrevista em profundidade na investigação da recepção. In: JACKS, Nilda; PIEDRAS, Elisa Reinhardt e VILELA, Rosário Sánchez. **O que sabemos sobre audiências?** Estudos latino-americanos. Porto Alegre: Armazém Digital, 2006.

WORTMAN, A. Consumo, dinâmicas, comunicações e produção de subjetividades. In: COGO, D.; ROCHA, R. M.; HOFF, T. **O que é consumo:** comunicação, dinâmicas produtivas e constituição de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 7-13.

Aproximações teóricas e práticas da educomunicação no mestrado profissional

Diva Souza Silva[1]

Introdução

A Educomunicação é um campo de conhecimento que articula saberes e práticas da Educação, da Comunicação, dentre outras áreas, no diálogo com a realidade com vistas à intervenção social. O presente artigo vem apresentar a experiência vivida na Universidade Federal de Uberlândia, em seu Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE), um mestrado profissional, com a temática "Educomunicação" como disciplina e tema de pesquisa.

O PPGCE é estruturado em linhas de pesquisa, sendo uma delas a de "Mídias, Educação e Comunicação", que apresenta em sua ementa que desenvolverá estudos, propostas, produtos e pesquisas interdisciplinares, considerando a interface entre Mídias, Educação, Comunicação e Tecnologia. Destaca que as pesquisas e os estudos abrangerão aspectos como "formação de professores para produção e uso das mídias, relações entre trabalho e educação, caráter educativo e formativo da comunicação, e linguagens e produções midiáticas no contexto da Educomunicação" (UFU, 2012, p. 29).

1 Professora da Universidade Federal de Uberlândia na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação- FACED/PPGCE/UFU. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Tecnologias, Comunicação e Educação (GTECOM), vinculado ao PPGCE da UFU, registrado no CNPq e certificado pela IES. E-mail: <diva@ufu.br>

A matriz de disciplinas no programa é estruturada entre obrigatórias e eletivas, sendo que, no corpo das eletivas, está a denominada de "Educomunicação". De acordo com o projeto do PPGCE (UFU, 2012), as disciplinas eletivas têm por objetivo o aprofundamento de questões teórico-metodológicas advindas das linhas e grupos de pesquisa. Em diálogo com os fundamentos da linha está o Grupo de Estudo e Pesquisa em Tecnologias, Educação e Comunicação (GTECOM)[2], que estuda e problematiza esses campos em suas múltiplas possibilidades de interface.

Inicialmente, o campo da Educomunicação caracterizado pelo PPGCE (UFU, 2012, p. 64) abordou a necessidade de trabalhar diretamente na "interface entre Comunicação e Educação, inteiramente voltada para a construção de ecossistemas comunicacionais em espaços educativos", de forma crítica.Isso foi assumido e ampliado ao se elaborar o plano de disciplina[3] com a ementa:

> Fundamentos e conceituação da educomunicação. Características de produções educomunicativas em diversas mídias: conteúdos, formatos e tecnologias. A interface educação/comunicação e seus reflexos nas práticas educativas e na formação de professores. A demanda do mundo contemporâneo por educomunicação. A educomunicação e a responsabilidade social dos profissionais de comunicação. Projetos de educomunicação.

Dentre os conceitos que têm sido discutidos em torno da Educomunicação, assumimos a perspectiva apontada por Soares (2011), que afirma que a Educomunicação é um campo de intervenção social, como tal, é composta por muitas variáveis e demanda investigações e discussões acerca de seus processos constituintes e dos sujeitos deles participantes.

Citelli (2014, p. 70) corrobora as investigações ao afirmar que

> a educomunicação não pode ser vista como item programático a ser tratado no território restrito da didática ou como mera capacitação para ajudar na aplicação das tecnologias da informação ou comunicação ao ensino, mas como um campo de reflexão e intervenção social decorrente dos novos modos de organizar, distribuir e receber o conhecimento e a informação.

2 Ver: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9753727468387303>.

3 Ficha de Disciplina do curso. Documento interno da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesse sentido a disciplina “Educomunicação”, no mestrado profissional, foi ofertada no primeiro semestre de ingresso de um grupo de mestrandos de maneira diversificada em suas formações iniciais e, ao mesmo tempo, convergindo para uma linha que orienta o próprio programa. Em um mestrado profissional, considera-se que a maior parte de seus alunos esteja inserida no mercado de trabalho e, ao se proporem a uma pós-graduação dessa natureza, possam eles problematizar questões de sua prática e buscar compreender a área de estudos e pesquisa apresentando algumas contribuições.

Aproximações da Educomunicação em uma Disciplina

As bases teóricas se alicerçaram nos estudos desenvolvidos por Soares (2000), Citelli e Costa (2011), Baccega (2011), Martín-Barbero (2014), Freire (2001a), dentre outros. A obra de Citelli e Costa (2011), “Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento”, foi alvo de estudo mais aprofundado e de produção escrita a respeito. Os eixos norteadores foram sistematizados em destaques conceituais que puderam auxiliar na compreensão da área e suas representações, desenhando um cenário investigativo sobre o campo da Educomunicação.

A estruturação da Ficha de Disciplina e do Plano de Ensino correspondeu a uma carga horária de 60 horas. A mesma foi ofertada no turno noturno e afinada com a ementa, cenário e perfil de um mestrado profissional. O desenvolvimento se deu em etapas, iniciando pelas bases teóricas e estudos que fundamentam a área. Em seguida nos propusemos a conhecer produções educomunicativas em suas características, formatos e conteúdos, buscando reconhecer possibilidades midiáticas e tecnológicas presentes em ações cotidianas e que promoviam características formadoras e de intervenção.

No decorrer das discussões e dos estudos desenvolvidos, os pós-graduandos problematizaram algumas questões, e em suas sistematizações nos ajudaram a refletir sobre a compreensão e enfrentamentos que estamos todos expostos, como pode ser observado em alguns trechos[4] de seus resumos.

4 Trechos postados no moodle sobre tarefas da disciplina. Arquivo pessoal.

> Ademais, nas palavras de Soares (2000), a educomunicação instaura um novo tempo, inaugura "um novo paradigma discursivo transverso", um "campo de diálogo e interação" em que os modos processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo atuam de forma polifônica, e em que seu condutor, o filósofo-educador, deve compreender os paradoxos do embate modernidade/ pós-modernidade.

> Segundo Fígaro (2000), esse novo paradigma pensa a comunicação pedagogicamente como uma atividade de inter-relação, e vislumbra a partir de um campo de mediações em que os professores são importantes mediadores que repensam o conhecimento e a formação humanística dos estudantes, contrapondo a visão em que os meios de comunicação são abordados como onipotentes em relação a sujeitos passivos. Um novo paradigma que constrói-se sob um processo que ainda instiga diversas reflexões e segue se enriquecendo de arcabouços e escopos teóricos.

Discute-se ainda a visão de Baccega (2009) sob outras lentes:

> Para Baccega (2009), outro ponto sob o qual a Educomunicação deve debruçar-se é a construção desse campo enquanto objeto científico que ressalte as pluralidades do sujeito, as diversidades de identidade que os habitam. Um campo que ressalte suas relações com os meios, e que, partindo da realidade divulgada e produzida pelos mesmos, ajude também a conformar identidades. Um campo que seja consciente, que reconheça que só pode ser pensado através da multi, inter e transdisciplinaridade; que propicie uma "leitura mais científica dos meios, mais crítica e menos comum", compreendendo "por que a realidade contemporânea exige que o conceito de campo cultural seja mais inclusivo", amplo, numa delicada inserção cultural de novos atores. Um desafio que retome o "lugar de honra que já tiveram as ciências humanas e sociais, bases da formação geral e humanística", "necessárias para a formação de sujeitos conscientes e críticos, objetivo de todo processo educacional desenvolvido no campo educação/ comunicação". Para a autora, "são essas mesmas ciências, em conjunto, que conformam o campo como um todo e possibilitam enfrentar esse desafio central na formação de cidadãos". Ademais, faz-se necessária, de acordo com a mesma, a compreensão e reflexão da visão de mundo editado, forma pela qual as informações chegam à população e obedecem a "interesses de diferentes tipos, sobretudo econômicos", levando o sujeito a obtenção de uma "consciência de como se processam (nos seus vários âmbitos) as práticas midiáticas que nos envolvem e que colaboram tão fortemente para a formação de nossa identidade".

Discussões que nos colocaram no desenvolvimento da disciplina, a todo o momento, em paralelo com nossas práticas cotidianas de educar, comunicar, implicar politicamente com ações cidadãs e de intencionalidade formativa e emancipatória.

Em sequência, desenvolveram-se seminários temáticos a partir das bases conceituais trabalhadas e alguns eixos foram evidenciados no intuito de direcionar melhor a abordagem. Os eixos foram assim definidos: a) os ecossistemas educomunicativos; b) a linguagem como interface entre Educação e Comunicação; c) Comunicação, multimídia e formação de professores; d) a Educomunicação e a responsabilidade social dos profissionais de Comunicação. Esse foi um momento onde as experiências dos mestrandos começaram a emergir, pois se viram com aproximações de práticas que vivenciavam em seu cotidiano com a ideia educomunicativa.

De acordo com Soares (2011), as perspectivas teórico-metodológicas desse campo do saber, a Educomunicação, apontam para ações de intervenção social. Nesse sentido evidencia-se a área de intervenção, como: Educação para a Comunicação; expressão comunicativa através das artes; mediação tecnológica nos espaços educativos; pedagogia da Comunicação; gestão da Comunicação nos espaços educativos; e reflexão epistemológica sobre a própria prática. E foi nesse cenário, principalmente refletindo sobre a própria prática, que os mestrandos começaram a ver a amplitude de suas experiências.

A Educação enquanto ação comunicativa é um fenômeno que permeia todas as maneiras de formação do ser humano e, assim, sob a mesma ótica, toda ação de comunicação tem, potencialmente, uma ação educativa.

Compreender um sentido da experiência passou a ser a base para amparar novas inquietações e dar margem para que pudessem ser vividas e investigadas.

> O sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto". Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "oposição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "ex-posição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2016, p. 26).

É esse se lançar, se expor, que possibilita a experiência, e esse foi o convite àquela turma, ao poder olhar para o vivido com outras lentes e poder revisitá-lo e aprender mais e também se lançar prospectivamente em um cenário de novas experiências. Os seminários foram desenvolvidos, e a aproximação entre Educação e Comunicação se tornou quase condição para compreender o "que se passa" na construção e apropriação de saberes pelos diferentes atores envolvidos. As experiências relatadas a partir dos eixos orientadores buscaram ver o que tem acontecido no Brasil em uma diversidade de temáticas e que mostram espaços sendo ressignificados, discussões políticas emancipatórias sendo vivenciadas, culturas sendo resgatadas e ensinadas, dentre tantas vertentes que, à luz da aproximação educomunicativa, têm se dado.

Paralelo a esses relatos, os grupos aprofundaram alguns conceitos e desses fizeram propostas práticas de unir Educação e Comunicação, como, por exemplo, a formação continuada de professores, possibilitando o aprendizado sobre como desenvolver oficinas de rádio, vídeo, fanzine, dentre outros, que contribuíssem para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

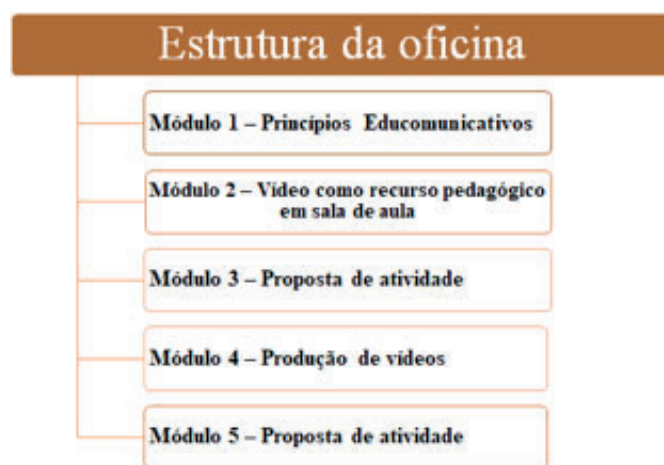
FIGURA 1 – Slide apresentado por mestrandos da disciplina Educomunicação/PPGCE

Prezado (a) aluno (a),

É com muito prazer que iniciaremos os Módulos da **Oficina de Vídeo**.

Seja bem vindo!

Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 2 – Ilustração e encarte apresentados por mestrandos da disciplina Educomunicação/PPGCE

Fonte: Arquivo Pessoal

Foi um planejamento do que poderia ser desenvolvido em formação com os/a docentes, principalmente da Educação Básica e sua relação com outros saberes para além da escola. Esses, dentre tantos outros trabalhos apresentados nos seminários da disciplina, foram como flashes de possibilidades educomunicativas que poderiam ser trabalhadas em diferentes espaços formativos. Um princípio fundamental que permeou todo o processo foi SEMPRE construir COM os sujeitos e não para os sujeitos.

Como parte da disciplina e avaliação final, os mestrandos produziram artigos articulando suas vivências à inserção no mestrado e nos estudos em Educomunicação. Nesse contexto, alguns tiveram o interesse em elaborar seus projetos de pesquisa com base na Educomunicação como campo de estudo.

Aproximações da Educomunicação na pesquisa

No contexto do PPGCE, encontra-se a Linha de pesquisa “Mídias, Educação e Comunicação”, e a ela são agregadas pesquisas que versam sobre essa tríade e, entre elas, está a da perspectiva educomunicativa.

Desde a oferta da disciplina e mesmo quando da seleção do mestrado, alguns mestrandos se aproximaram da área, e nas edições seguintes isso tem permanecido. Pesquisas que versam desde aproximações entre as áreas

de Educação e Comunicação em cenários escolares, passando por mídias sociais e sua possível contribuição em processos de ensino e de aprendizagem até áreas mais recentes, como a de Educomusicalização.

Nossa hipótese é que os mestrandos tentam, a partir de orientações, conjugar sua prática profissional e/ou interesse de pesquisa às áreas do mestrado e que suscitam contribuições de base teórica e também desenvolvimento de produtos que respondam de alguma forma às demandas da sociedade.

Nessa linha e com encontros de estudos e compartilhamento de pesquisa, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Tecnologias, Educação e Comunicação (GTECOM) tem se consolidado em um território fértil para essas investigações.

Uma das pesquisas desenvolvidas foi a de Santos (2017), com a temática "Projetos de trabalho e educomunicação: possíveis contribuições no ensino fundamental". O objetivo macro foi analisar as possíveis contribuições conceituais e práticas do encontro entre Educomunicação e os Projetos de Trabalho para a prática pedagógica docente no ensino fundamental. Tal perspectiva desdobrou-se em: aprofundar o conceito e fundamentos da Educomunicação, apresentando o diálogo entre Comunicação e Educação; investigar os pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos de Trabalho como possibilidade para (res)significar a prática pedagógica docente e delinear um ponto de encontro entre Educomunicação e Projetos de Trabalho para estruturar ações propositivas a partir de Projetos Educomunicativos destinados a docentes atuantes nesse nível de ensino.

Uma das afirmativas da pesquisadora foi perceber que:

> No que se refere à elaboração de estratégias de ensino por Projetos de Trabalho é preciso considerar que sua abordagem focalize práticas reflexivas, interativas e articuladas a dinâmicas comunicativas. Essa relação dialógica poderá apresentar-se por meio de possibilidades educomunicativas, imbricadas por inovações tecnológicas e midiáticas que adentram cotidianamente o ambiente educacional e por isso recomenda-se que seus agentes estejam preparados para um pleno domínio das vertentes teóricas, científicas e tecnológicas, para assim estarem aptos a compreender os processos educativos e comunicativos que permeiam esse direcionamento educativo (SANTOS, 2017, p. 123).

Educomunicar implica compreender os processos educativos e comunicativos que impregnam aquele ambiente/cenário para que abordagens

mediadas por outras lentes possam partir da realidade em que se vive e não prescritiva.

Outra pesquisa é a de Uliana (2017), que abordou o tema "Educomusicalização: a educação musical sob a perspectiva da educomunicação". A pesquisa envolveu a Educomunicação e o ensino de Música com o objetivo de investigar as possíveis contribuições de ações educomunicativas em uma sala de musicalização no Conservatório Estadual de Música.

Uliana (2017, p. 51) afirma:

> Desta forma, o ensino de música na perspectiva da Educomunicação, ou seja, a Educomusicalização, enquanto campo de intervenção social pode estar aqui representada pela expressão comunicativa através das artes, que nos reporta a integração de atividades envolvendo dimensões midiáticas, culturais, sociais e práticas pedagógicas, que auxiliam o aluno a ampliar e construir conhecimentos e aprendizagens significativas, que acontecem a partir de construções dinâmicas em que haja efetiva interação entre os envolvidos.

A ênfase da abordagem sobre a expressão comunicativa através das Artes, e, no caso, no ensino de Música, vem possibilitando ações interventivas de reflexão e possível mudança da própria prática docente. A pesquisa relatada envolveu um conservatório de música e a prática docente sob a perspectiva de outra ênfase a partir de um processo educomunicativo, e isso trouxe importantes contribuições, como o reconhecimento do próprio professor nesse processo de autoria em colaboração com sua turma.

Ênfases educomunicativas têm sido alvo de novas pesquisas e acredita-se que isso vai amadurecer mais a área e consolidar inúmeras abordagens que poderão modificar o *modus operandi* do fazer educativo.

Considerações finais

Compartilhar as aproximações teóricas e práticas da Educomunicação no Mestrado Profissional na Universidade Federal de Uberlândia foi a motivação desse capítulo no desejo de ampliar mais nossos olhares e possibilidades de interlocução.

Ao narrarmos nos constituímos e abrimos possibilidades de novas reflexões e, no caso, de ações intencionalmente implicadas com uma formação emancipada e crítica.

> A narrativa é a qualidade estruturada da experiência vista como um relato. Trama argumental, sequência temporal, personagens, situação são constitutivos de uma configuração narrativa. (Clandinin & Connelly, 2000). Ela é uma forma, um meio de dar uma identidade ao próprio eu, de constituir-se. O ato de narrar confere significado aos eventos da própria vivência e pode retomar sentidos que as ações passadas produziram (SILVA, 2010, p. 101).

Dar sentido a essas experiências é nossa intenção com vista à pluralidade de sujeitos e fazeres, mas também à pluralidade de dispositivos técnicos que convirjam para uma finalidade de formação e emancipação dos sujeitos. Um protagonismo necessário a todos os atores, pois não há mais espaço para uma visão compartimentalizada da Educação e da Comunicação, mas a compreensão dos espaços plurais em que construímos colaborativamente os saberes.

Concluo, com base em Freire (2001a, p. 264), que esse é um momento de estudo e que "estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria". Nessa perspectiva é que caminha o campo da Educomunicação, entre aproximações teóricas e práticas.

Referências

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A; COSTA, M. C. C. **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 31-42.

______. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CITELLI, A; COSTA, M. C. C. **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CITELLI, A. Educar para a comunicação. **Sesc TV**, São Paulo, n. 92, p. 10, nov. 2014. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/edicao_revista/fe5d256f-41aa-4f75-8033-188753312624.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA — UFF. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação — PPGCE. **UFU,** Uberlândia, 2012. Disponível em: <http://www.ppgce.faced.ufu.br/sites/ppgce.faced.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/mest_prof_completo.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2017.

SANTOS, G. O. S. **Projetos de trabalho e educomunicação:** possíveis contribuições no ensino fundamental. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado profissional) –Tecnologias, Comunicação e Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SILVA, D. S. **A constituição docente em matemática à distância**: entre saberes, experiências e narrativas. 2010. 278 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Educação e comunicação,** São Paulo, n. 19, p.12-24, set/dez.2000.

______. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

ULIANA, S. **Educomusicalização**: a educação musical sob a perspectiva da educomunicação. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado profissional) – Tecnologias, Comunicação e Educação,Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

A perspectiva ética e os processos de ensino e aprendizagem em jornalismo em tempos de pós-verdade

Cláudia Maria Moraes Bredarioli[1]

Uma proposta para discussão

A perspectiva de dar mais visibilidade às interpretações do que aos fatos em si há tempos tangencia a lógica da construção do pensamento e das ações comunicativas. Seja na primeira publicação de A *gaia ciência*, por Friedrich Nietzsche, ou na posição emplacada especialmente por Joseph Goebbels à propaganda nazista, a reflexão sobre a distorção dos episódios sempre transpassou de alguma maneira a contemporaneidade. Essa questão tem emergido recentemente, contudo, com muito mais força a partir da propulsão e do alcance que a tecnologia lhe dá. Ganhou a posição de vocábulo do ano resumida no termo pós-verdade, sob escolha da Universidade de Oxford, no final de 2016, e tornou-se mais perceptível no âmbito dos processos definidores de rumos das nações.

"Uma mentira repetida mil vezes torna-se verdade", dizia Goebbls quando ministro da propaganda da Alemanha nazista, nas décadas de 1930/40. "Muitas vezes consideramos uma ideia mais verdadeira apenas porque há qualquer coisa de muito belo e divino no ritmo e na forma métrica do seu enunciado", escreveu Nietzsche nos idos de 1882. Ambas as declarações,

1 Jornalista, doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), professora do curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP). E-mail: <claudia.bredarioli@espm.br>.

construídas em contextos e tempos completamente distintos, ilustram-nos um pouco do panorama ao qual se expõe hoje o Jornalismo — área tão afeita à necessidade de construção de credibilidade — diante das práticas que incitam a proliferação de notícias falsas.

Mais do que isso, trazem a nós, professores atuantes neste campo, a necessidade de mantermos certa vigilância diante das questões éticas que permeiam os processos de ensino e aprendizagem nos cursos de Jornalismo, no sentido de nos distanciarmos dessas condições muitas vezes tidas como "normais" diante do senso comum, incentivando, nos espaços educativos, a prática da perspectiva crítica aplicada à leitura da mídia e à produção de conteúdo a ser colocado em circulação.

Vem daí muitas vezes a falsa percepção de que qualquer conteúdo que esteja disponível em rede seja de uso e domínio públicos, por mais que, no fundo, saibamos que tal fato não fora por nós captado, talvez "não haja mal" compartilhá-lo nas mídias sociais que frequentamos. Até porque, de modo geral, muitos dos que irão ver esse conteúdo "nem sempre se importam" com sua procedência. Conforme aponta Christofoletti (2017, p. 26):

> O desenvolvimento de sistemas muito facilitados para publicação de conteúdos online, o fortalecimento de uma cultura de compartilhamento de arquivos, a disseminação massiva de sites de relacionamento, tudo isso contribui para um grande afluxo de usuários que não se contentam só em acessar, consultar e consumir passivamente.

Dessa forma, este artigo está organizado de maneira a abordar a questão da pós-verdade para trazê-la à tona à luz das conexões entre a Comunicação e a Educação pensadas no âmbito do ensino de nível superior em Jornalismo, especialmente pela ótica da experiência de ensino e aprendizagem na disciplina de Ética Jornalística. A partir daí, apresenta algumas percepções discursivas captadas com alunos de Jornalismo que passaram pela experiência de produzir notícias falsas a partir de fatos reais e que expõem, em suas análises, uma forte preponderância da perspectiva deontológica e de parâmetros éticos em suas construções narrativas.

Esses pontos são por nós observados a partir da proposição de Paulo Freire (2011) para o desenvolvimento de ação cultural para a liberdade que, por sua vez, é tomada como um caminho possível para a emancipação no Jornalismo por Dennis de Oliveira (2017). Não é interesse deste texto questionar a

existência da verdade absoluta como o faz a Filosofia, mas sim pensar como a condição da construção — e especialmente a circulação — de conteúdos distorcidos e/ou "verdades parciais" tem afetado cada vez mais o Jornalismo e, por consequência, os processos de ensino e aprendizagem a ele relacionados. Trata-se de uma proposta inicial de pesquisa ainda embrionária, que tenta apontar, contudo, algumas discussões pertinentes ao momento vivenciado atualmente.

Partimos, como aponta Luiz Martins da Silva (2010) da condição de que "o problema da verdade é que ela se presta à apropriação de todos, entre eles, os mentirosos e os delirantes". Isso se dá, conforme afirma o autor, sob o pressuposto de que "todos os 'fornecedores' de notícia, por um determinismo enunciativo, apresentar-se-ão como portadores do archote da verdade ou, quando menos, da aproximação máxima e possível da própria" (SILVA, 2010). Aqui temos, então, de maneira intrínseca, a exposição da conexão entre a Ética Jornalística, bem como da necessidade social do cumprimento dessa ética, e as práticas cotidianas envolvidas no ínterim do cumprimento da profissão, que têm sido postas em xeque com frequência diante da proliferação das notícias falsas que consolidam o cenário da pós-verdade.

> Do jornalismo e dos jornalistas se espera, portanto, zelo por princípios da profissão, mas também valores morais (verdade, objetividade e isenção); e rigor nos procedimentos éticos. O jornalismo é, consequentemente, um campo do dever, da obrigação moral (ética) e, em decorrência, um campo dotado de claros compromissos éticos e uma deontologia própria (decoro profissional circunstanciado ao código de ética de uma categoria) (SILVA, 2010, s/p).

Dentro desse contexto, destacamos ainda que "nós jornalistas e toda a sociedade estamos vivendo um momento de insegurança e incertezas porque estamos passando de um contexto social para outro", conforme aponta Castilho (2016, s/p). De acordo com ele, o fato de nossa atividade estar baseada na confiança das pessoas de que o que publicamos é verdadeiro traz inúmeras razões para que nos preocupemos sobre o futuro dessa profissão quando essa credibilidade passa a ser abalada (CASTILHO, 2016). "A pós-verdade coloca para nós jornalistas o desafio de repensar a credibilidade e os parâmetros profissionais para avaliar dados, fatos e eventos" (CASTILHO, 2016, s/p).

Há que se pensar em como esse estado intrínseco ao jornalismo muitas vezes se opõe à condição de que é da natureza humana recusar fatos

que contrariam nossa visão de mundo, somado ao cenário de desconfiança em relação às instituições que tem piorado nossa capacidade de distinguir mentiras de verdades. Nos Estados Unidos, um estudo feito em parceria pelos centros de pesquisa de mídia da Universidade Harvard e do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, o MIT, mostra que as notícias completamente falsas não foram as que tiveram maior influência na eleição de Donald Trump para a presidência dos EUA em 2016. O impacto maior foi causado por artigos com alguma base na realidade, mas distorcidos pelos veículos ultrapartidários. Essas narrativas, por sua vez, ganharam força por terem sido replicadas por sites pró-Trump. O estudo sugere que isso não tem necessariamente a ver com o algoritmo das redes sociais e levanta duas hipóteses. A primeira seria uma maior capacidade de articulação on-line da campanha de Trump. A segunda é a escolha individual dos eleitores de Trump de só consumir o que corrobora a própria opinião — um comportamento favorecido pelo fato de que as redes sociais funcionam como "câmaras de eco", que apenas replicam e reforçam nossas próprias opiniões e crenças.

Outra reportagem, publicada em fevereiro de 2017 pela Folha de S. Paulo (SÁ, 2017)aponta que, em levantamento do Instituto Reuters para o Estudo do Jornalismo, da Universidade de Oxford (Inglaterra), feito com 143 editores e executivos de veículos de comunicação de 24 países, inclusive o Brasil, 70% afirmaram que a preocupação generalizada com notícias falsas fortalecerá o jornalismo em 2017. Os dados são complementados por informações do Centro de Pesquisas Pew (EUA), que aponta que 56% dos americanos consumidores de informação conseguem identificar a fonte da notícia. Para o estudo, o resultado é positivo e "especialmente relevante à luz das notícias fabricadas" (SÁ, 2017, s/p). A pesquisa também mostra, porém, que essa capacidade de identificação cai se a notícia é acessada via rede social: 10% dos entrevistados chegaram a errar, apontando como fonte o Facebook, que não produz notícias, só as distribui. De maneira geral, segundo levantamento conjunto da Universidade Columbia com o Instituto Nacional de Pesquisa em Informática e Automação, da França, 59% dos links compartilhados nas mídias sociais não são sequer abertos por quem os compartilha.

> A questão tem forte viés financeiro e não se limita à mídia social. Facebook e Google, plataformas que duopolizam a publicidade digital, abocanhando 68% do total nos EUA, têm modelos de negócio que recompensam usuários e sites que ajudem a trazer tráfego para os seus inventários. Um tráfego que tende a ser tanto maior quanto mais escandalosa a postagem, ainda que falsa (SÁ, 2017, s/p).

A mesma Folha de S. Paulo trouxe reportagem especial, entitulada "Como funciona a engrenagem das notícias falsas no Brasil", que esmiuça os processos que estão por trás da produção e circulação de textos e como os sites lucram com a venda de anúncios. Quanto maior a audiência da página, mais ela ganhará com publicidade. O texto de Fabio Victor (2017) explica que a venda da publicidade costuma ser feita por agências especializadas ou via ferramentas, como o Google AdSense, que seguem a lógica de um leilão: o site diz o preço mínimo que pretende receber por anúncio e qual modalidade prefere, sendo as mais comuns CPM (custo por mil impressões, que considera o número de visualizações) e CPC (custo por clique, em que o pagamento é calculado em cima de quantas vezes o anúncio foi clicado). Os anunciantes definem o perfil de público que querem atingir, mas não controlam em que site a propaganda será veiculada. A audiência é o principal requisito para quem anuncia; no caso de sites de notícias, não costuma haver verificação sobre a credibilidade do veículo ou a qualidade da reportagem. Em geral sob títulos berrantes, com notícias que embaralham verdade e mentira. Um dos sites brasileiros com mais compartilhamentos neste contexto, conforme a reportagem, é o Pensa Brasil, cujo proprietário, chamado Alberto Junio da Silva, conhecido como Beto Silva, deu a seguinte declaração ao repórter:

> A questão é atrair, é o sensacionalismo. A mídia dos EUA e da Europa é muito sensacionalista. O problema é que, no Brasil, os pequenos sites se aventuraram a navegar pelo marketing digital para ganhar uma grana e começaram a se sobressair em relação às grandes mídias, simplesmente por copiar o modelo de fazer notícia de uma forma sensacionalista [...] **O que fazemos são modificações [sobre o noticiário] para tornar a notícia mais fácil e interessante**. Quem tem de saber o que é verdade ou mentira é quem lê a matéria (VICTOR, 2017, s/p, grifo nosso).

O Pensa Brasil e outros sites similares se retroalimentam, com ajuda de páginas e perfis criados por seus donos especialmente no Facebook. A maioria desses sites sensacionalistas é registrada fora do país, não identifica os autores dos textos e não publica expediente, endereço ou telefone para contato. Conforme aponta Carlos Castilho (2016, s/p), esses especialistas em informação enviesada ou distorcida "aproveitam-se das incertezas e inseguranças provocadas pela quebra dos paradigmas dicotômicos para criar a pós-verdade, ou seja, uma pseudo-verdade apoiada em indícios e convicções já que os fatos tornaram-se demasiado complexos".

Para Castilho (2016), a pós-verdade pode parecer mais uma expressão de impacto para chamar a atenção de um público saturado de informações e inclinado para a alienação noticiosa, visto que o mundo contemporâneo está substituindo os fatos por indícios, percepções por convicções, distorções por vieses. As convicções passam a ocupar o espaço das evidências e provas. A verossimilhança ganhou mais peso que a comprovação.

> Estamos diante de um fenômeno que já começou a mudar nossos comportamentos e valores em relação aos conceitos tradicionais de verdade, mentira, honestidade e desonestidade, credibilidade e dúvida. É um caso típico de aplicação da teoria da "cognição preguiçosa", criada pelo psicólogo e prêmio Nobel Daniel Kahneman, para quem as pessoas tendem a ignorar fatos, dados e eventos que obriguem o cérebro a um esforço adicional (CASTILHO, 2016, s/p).

A ponderação de Castilho (2016) atualiza para o contexto das redes uma questão há muito observada pela Ciência. Ecléa Bosi (1992), em seu artigo "Entre a opinião e o estereótipo", já deixava clara a complexidade inerente à construção do pensamento, das identidades e dos estereótipos diante de nossas experiências vividas cotidianamente em um mundo editado, que nos chega a partir dos mais diversos agentes socializadores — neste caso, com destaque para a mídia — e por meio dos quais construímos nossas próprias "verdades parciais".

> Embora tenhamos a ilusão de participar intensamente desse mundo único que encerra os seres viventes, conhecemos, na verdade, um reduzido espaço dentro dele, e um caminho familiar pelo qual nos guiamos e onde repetimos nossos passos, entre a infinidade de caminhos oferecida a outros seres. **Presenciamos alguns fatos, mas não presenciamos a maior parte dos fatos sobre os quais conversamos**. Confiamos, porém, nas pessoas que viveram e presenciaram esses fatos, e o pensamento e o discurso cotidiano se alimentam dessa confiança social. Confiamos nas instituições que nos socializam: eis a razão das nossas primeiras crenças e atitudes. Sabemos que transfiguramos uma cena por nós assistida, e ela sofre uma **distorção causada pelo ponto de vista**. Como se a nossa percepção das coisas fosse, mais do que uma recepção, uma construção, uma tarefa sobre o mundo. [...]**A opinião sem recurso aos fatos gera uma razão interna que incorpora a si só o que lhe é semelhante**, vendo em tudo confirmação de si própria. Falta-lhe a liberdade para o objeto, de que fala Hegel, que é a liberdade

> que o pensamento tem de assumir a diferença das coisas. E a coisa pertence ao mundo, não é reiteração mecânica da opinião (BOSI, 1992, p. 116, grifos nossos).

Isso posto, vale ressaltar que, por mais que saibamos que essas distorções nos processos de construção de opinião pública não sejam decorrentes apenas do avanço tecnológico, há que se destacar que é somente em razão das redes que um novo patamar para o uso da mentira e dos boatos como armas de manipulação política for alcançado. Segundo Luis Felipe Miguel (2017, s/p), "trata-se de um problema grave, para o qual ainda não existem soluções, e cujo impacto na democracia é mesmo grande".

Além disso, elas segmentam o público em bolhas que pouco se relacionam entre si, comprometendo a existência de um universo comum sobre o qual o debate se dá. "Mas o discurso da pós-verdade contrabandeia a velha ideia de que o jornalismo é um canal neutro por onde passam os 'fatos', de forma objetiva, neutra e imparcial" (MIGUEL, 2017, s/p). Ainda que atualmente esteja disseminada a crítica aos ideais de imparcialidade, neutralidade e objetividade jornalísticas, que primeiranistas de Comunicação já reconhecem como inatingíveis e enganadores, eles continuam centrais na produção da legitimidade da mídia diante do público.

> **A imparcialidade é inacessível, mesmo que seja buscada com sinceridade, uma vez que todos nós vemos o mundo a partir de uma determinada perspectiva – vinculada à nossa posição social, à nossa trajetória e aos interesses aos quais estamos ligados.** No momento em que define quais são os fatos que serão noticiados e qual o destaque que cada um receberá, o jornalismo aplica critérios de seleção e de hierarquização que estão longe de ser objetivos (como queria a teoria dos valores-notícia, hoje desacreditada) (MIGUEL, 2017, s/p, grifo nosso).

Segundo Miguel (2017), embora seja necessário estabelecer salvaguardas que impeçam a disseminação de informações mentirosas, esta é apenas a faceta menos complicada do problema. "Ainda mais cruciais são o poder de determinar a agenda, isto é, o conjunto de questões que receberão atenção pública, e, dentro desta agenda, quais são os agentes e as posições relevantes", afirma Miguel (2017, s/p), que conclui que o nó da questão para a recuperação da credibilidade do jornalismo não está na imparcialidade, mas no pluralismo. "Quanto mais plural é o conteúdo da mídia, maior a

diversidade de visões de mundo disputando a esfera pública. Trata-se de uma exigência para o funcionamento efetivo do regime democrático" (MIGUEL, 2017, s/p).

Pode haver otimismo? A perspectiva observada pela ótica da sala de aula

Em uma primeira abordagem empírica para perceber qual a relação estabelecida por alunos do último ano do curso de Jornalismo com as propostas deontológicas envolvidas na prática da profissão, propusemos, em sala de aula, o desenvolvimento de uma atividade de leitura de texto-base, seguida de discussão orientada e produção de uma notícia falsa que estivesse calcada em fatos da atualidade. Ao final, os estudantes responderam a dois questionamentos direcionados a essa reflexão que aqui apresentamos: qual a principal dificuldade encontrada no processo de desenvolvimento da notícia falsa?; como o grupo imagina a circulação deste conteúdo em redes sociais, refletindo sobre seu possível impacto na construção de pós-verdade sobre o assunto em questão?

De maneira geral, as respostas claramente apontaram para o fortalecimento dos processos deontológicos no tocante à construção narrativa. Incentivados a construir uma notícia falsa, na reflexão que fizeram em sala para responder ao questionamento sobre a principal dificuldade enfrentada no desenvolvimento da atividade, transpareceu completamente a perspectiva ética. Cerca de 300 alunos participaram da atividade[2], realizada em grupos de até quatro pessoas. Os temas escolhidos por eles tiveram como base assuntos relacionados especialmente à política, à saúde e ao entretenimento. Chama a atenção o fato de a principal dificuldade encontrada — quase de forma unânime — pelos alunos ter sido "criar um texto com base em fatos que não existem sem tornar a notícia inverossímil". Outros depoimentos sobre os percalços notados ao longo da atividade de produção narrativa colhidos nessa experiência também reforçam essa percepção:

---

2 A proposta foi feita aos alunos da disciplina de Ética Jornalística da Faculdade Cásper Líbero, em abril de 2017. Quatro turmas se envolveram com o desenvolvimento deste texto, duas do período matutino e duas do noturno. Cabe destacar aqui que, por se tratar de uma avaliação contextualizada na observação do cumprimento dos processos éticos, sabemos que esse fator norteador pode ocultar a real expressão sobre o que pensam (ou praticam) os estudantes. Mais do que isso, há que se considerar que o espaço da sala de aula – diferentemente das redações nas empresas jornalísticas – incentiva essa perspectiva crítica. As respostas, contudo, não deixam de nos apontar algumas questões pertinentes a serem pensadas no contexto aqui apresentado.

"Fazer com que pesquisas, dados e declarações parecessem verdadeiras".

"Encontrar um assunto que pudesse parecer crível até mesmo para nós, autoras".

"Descrever a notícia encadeando fatos, sem utilizar fontes oficiais, mas fazendo ponte com o senso comum".

"Driblar a sensação de que o conteúdo é falso — podendo ser desmentido com uma rápida pesquisa na internet — e torná-lo tão agressivo a ponto de fazer com que o leitor apenas leia o material e acredite".

"É difícil estruturar uma matéria sem fontes ou embasamento no tema. Não há sequência lógica ou informações para além do lide, já que não existe conteúdo que possa ser comprovado. Também foi estranho colocar palavras na boca de alguém que não as disse, já que não há apuração de informação — atividade básica para o exercício do jornalismo".

"Mesmo que haja conhecimento acerca de fatos reais que cercam o tema, o desenvolvimento da notícia fica comprometido. Todos os processos relacionados à produção de uma notícia falsa são antijornalísticos. Estão baseados na construção de pós-verdade, levando em conta mais as convicções e opiniões do que fatos verificados".

"Tornar uma notícia falsa algo que tenha credibilidade. Tivemos que buscar as informações e tirá-las do contexto original de forma que fizesse sentido. Ou seja, criar um novo contexto que, apesar de falso, parecesse real aos olhos dos leitores".

"A construção de pós-verdade pode ser amplificada pelo uso do viés".

"Encontrar elementos que deixem a notícia com grau de credibilidade suficiente para que as pessoas a compartilhem nas redes sociais".

Caio Tulio Costa (2009) nos dá algumas pistas sobre o porquê dessa discrepância entre a clareza apresentada pelos futuros jornalistas sobre o cumprimento da ética e a prática que identificamos para a divulgação de narrativas distorcidas, especialmente por parte de sites sensacionalistas.

Segundo ele, um dos fatores que interfere nesse cenário é o fato de surgirem novas complexidades éticas como o controle das redes e a reconfiguração da concentração no setor de telecomunicações (COSTA, 2009). Neste contexto, as representações, individuais ou institucionais, passam a emergir por si mesmas, não dependendo mais do jornalista para ganhar os espaços constitutivos da nova esfera pública. Dessa forma, o jornalista deixa de ser o principal instrumento mediador da representação das representações.

A aplicação de uma perspectiva deontológica sob esse cenário nos faz pensar, a partir das proposições de Christofoletti (2017, s/p), sobre o desenvolvimento de uma "consciência 3.0 para as redações" que, conforme este autor afirma, "sem a exclusividade na prática de informar, jornalistas assistiram à corrosão das fundações do castelo da sua relevância. E quando fontes passaram a assumir alguns papéis da mídia, os jornalistas se assombraram". O autor atribui à falta de investimento e incentivo em práticas éticas boa parte da perda de credibilidade e da dita crise que paira sobre o jornalismo contemporâneo. Segundo ele, "é possível afirmar que nossas redações podem ter ficado mais limpas, menos ruidosas, mais bem equipadas, mas não necessariamente mais éticas" (CHRISTOFOLETTI, 2017, s/p). O autor aponta ainda que a qualidade jornalística também depende da honestidade e da integridade de como foram obtidas, processadas, embaladas e disseminadas as informações, destacando que,

> se o público descobre, por exemplo, que a reportagem que denuncia corrupção no governo foi resultado de uma lista de ilícitos ou práticas condenáveis — como a chantagem —**seu valor social se esfacela consideravelmente**. A credibilidade é uma condição insubstituível no jornalismo, e uma conduta ética é seu alicerce. A modernização dos espaços de produção jornalística não acarretou em imediata melhora da qualidade integral dos produtos e serviços da mídia. Não se ouve dizer por aí que uma empresa injetou recursos para se tornar mais correta jornalisticamente. Muito provavelmente porque o aspecto ético seja tratado como pano de fundo ou como uma preocupação menor (CHRISTOFOLETTI, 2017, s/p, grifo nosso).

Neste sentido, contudo, não há que se imaginar que a adoção de diretrizes que priorizem a ética como um plano que não apenas contém os atos jornalísticos deixaria de gerar dividendos financeiros. Ao contrário, seria talvez o processo mais plausível para redimensionar o papel do jornalismo na sociedade democrática. Só que, para isso, torna-se imprescindível pensar no papel da formação do jornalista e do comunicador neste cenário.

As possibilidades trazidas pela interconexão da Comunicação com a Educação

Esse caminho da assunção da perspectiva ética como norteadora da prática jornalística, mais do que permitir a retomada da credibilidade e dos rumos primordiais do Jornalismo, conforme apresentamos, também abriria a possibilidade, a partir da reflexão de Dennis de Oliveira (2017), desenvolvida a partir da perspectiva freireana para a emancipação do Jornalismo, para uma ruptura maior — ainda que utópica até certo ponto — por parte dos autores dessas narrativas. Consolidar-se-ia ainda, neste contexto, a expectativa de retomada da alfabetização midiática proposta por Paulo Freire (2011) como um caminho para imprimir também estratégias mais eficazes de noções sobre como detectar argumentos fraudulentos não só para jornalistas, mas para todos os leitores, espectadores e internautas, compreendendo que estudar é criar e recriar ideias e não um ato de consumi-las. Para o educador, a possibilidade que têm os seres humanos de atuar sobre a realidade objetiva e de saber que atuam, de que resulta que a tomam como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação mediatizada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo (FREIRE, 2011).

> Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho. [...] A ação é trabalho não por causa do maior ou menor esforço físico despendido nela pelo organismo que atua, mas por causa da consciência que o sujeito tem de seu próprio esforço, da possibilidade de programar a ação, de criar instrumentos com que melhor atue sobre o objeto, de ter finalidades, de antecipar resultados. Assim, na medida em que os seres humanos atuam sobre a realidade, transformando-a com seu trabalho, que se realiza de acordo como esteja organizada a produção nesta ou naquela sociedade, sua consciência é condicionada e expressa esse condicionamento através de diferentes níveis. [...] **O pensar crítico é fundamental também como um modo de enfrentar a potencialidade mitificante da tecnologia, que se faz necessária à recriação da sociedade** (FREIRE, 2011, locais do ebook 1620-1625, grifo nosso).

Bem antes de o conceito de pós-verdade ganhar fama, Paulo Freire (2011, locais do ebook 1620-1625) já apontava que aos seres humanos seria

"fundamental um modo de enfrentar a potencialidade mitificante da tecnologia, que se faz necessária à recriação da sociedade", pois "nas sociedades massificadas os indivíduos 'pensam' e agem de acordo com as prescrições que recebem diariamente dos chamados meios de comunicação". E completa:

> A tecnologia deixa de ser percebida como uma das grandes expressões da criatividade humana e passa a ser tomada como uma espécie de nova divindade a que se cultua. A eficiência deixa de ser identificada com a capacidade que têm os seres humanos de pensar, de imaginar, de arriscarem-se na atividade criadora para reduzir-se ao mero cumprimento, preciso e pontual, das ordens que vêm de cima (FREIRE, 2011, locais do ebook 1647-1649).

Ao trazer para o Jornalismo contemporâneo a possibilidade da prática de ações comunicativas propostas por Paulo Freire (2011) a partir de seus conceitos de ação libertadora, Oliveira (2017) assume que a necessidade da existência de um Jornalismo engajado prevê transformar os homens e as mulheres em agentes transformadores, bem como ampliar a importância de dar uma sólida formação humanista aos futuros e jovens jornalistas. Estaria aí, conforme aponta Kabengele Munangana apresentação do livro de Oliveira (2017), "a possibilidade de recuperar o jornalismo tradicional, fazendo dele um fiel transmissor da opinião pública em sua autenticidade, e não de uma opinião pública distorcida e corrupta ideologicamente".

A partir da inovação de Freire (2011) sobre a necessidade de pensar coletivamente a construção de processos emancipatórios, Oliveira (2017) destaca que, para o educador, ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. "Assim, é na perspectiva do diálogo que Freire constrói sua ideia de emancipação. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão. A libertação é, assim, uma práxis coletiva" (OLIVEIRA, 2017, p. 225). A construção de uma proposta de jornalismo como práxis emancipatória parte dos seguintes pressupostos:

> 1º) Há uma potencialidade no jornalismo de ser um momento de compartilhamento das imediaticidades que proporciona ao ser humano ver-se como partícipe do processo histórico. [...]

> 2º) O grande problema limitador do jornalismo, como é praticado atualmente nas mídias hegemônicas, é o fato de ele se afastar dos princípios originários e entrar na dimensão da espetacularização dos simulacros. Com isso, os critérios de veracidade e de objetividade metodológica (não no sentido da pretensa "neutralidade", mas sim de se alavancar em fatos e dados verificáveis empiricamente) são transfigurados para verossimilhança e espetacularização. [...]
>
> 3º) A sociedade capitalista contemporânea, na fase das cadeias produtivas globais, caracteriza-se pela desregulação das relações produtivas possibilitando a ação direta do capital. Com isso, o poder se dissocia da esfera política e se concentra em mãos privadas, particularmente no tripé dos monopólios do dinheiro, das armas e da indústria da comunicação e da cultura (OLIVEIRA, 2017, p. 235-236).

O jornalismo emancipatório proposto por Oliveira (2017) não se trata de um jornalismo para propagandear palavras de ordem ou para disseminar determinados textos ideológicos, mas sim de assumir um posicionamento em um processo de construção coletiva de emancipação. Ele traz, contudo, alguns limites, que decorrem de uma série de elementos estruturais do jornalismo:

> 1º) O fato de o próprio jornalismo, como instituição, estar inserido dentro desse sistema social, que é opressivo. Assim, não há como desconsiderar que o objetivo ideológico do jornalismo, enquanto instituição, é a manutenção da ordem vigente.
>
> 2º) O fato de a maioria dos projetos de jornalismo alternativo ou contra-hegemônico se preocupar, principalmente, em disseminar as ideologias de contraposição, desmascarar o sistema, criticar por criticar e propagandear as ações e posições dos grupos e segmentos subalternizados, em particular as suas entidades representativas (OLIVEIRA, 2017, p. 255)

Para Oliveira (2017), esse jornalismo emancipatório não pode se limitar ao clássico lide informativo (quem, o que, quando, onde, como), mas sim em procurar sistematizar a experiência, questionando "por que aconteceu isto que aconteceu" e "por que não aconteceram outras coisas".

Essa proposta considera especialmente o ser humano como categoria coletiva. E, ao pensarmos coletivamente, é preciso também, necessariamente, pensar na ética, que nos permite viver em sociedade, que, afinal, nos traz a compreensão de que a existência do ser humano não é dada por si própria, mas pelo reconhecimento do outro. E o jornalismo não pode existir à parte disso.

Referências

BOSI, E. Entre a opinião e o estereótipo. **Novos Estudos**, São Paulo, n.32, mar. 1992. Disponível em: <http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/66/20080625_entre_a_opiniao_e_o_estereotipo.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CASTILHO, C. Apertem os cintos: estamos entrando na era da pós-verdade. **Observatório da imprensa**, São Paulo, ed. 949, 28 set. 2016. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/imprensa-em-questao/apertem-os-cintos-estamos-entrando-na-era-da-pos-verdade/>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CHRISTOFOLETTI, R. Uma consciência 3.0 para as redações. **ComCiência** – Revista eletrônica de jornalismo científico, [online], Campinas, Dossiê Pós-Verdade, mar. 2017. Disponível em: <http://www.comciencia.br/uma-consciencia-3-0-para-as-redacoes/>. Acesso em: 13 jun. 2017.

COSTA, C. T. **Ética, jornalismo e nova mídia**: uma moral provisória. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Formato: ePub. Edição do Kindle.

MIGUEL, L. F. Os meios de comunicação e a democracia. **ComCiência** – Revista eletrônica de jornalismo científico, [online], Campinas, Dossiê Pós-Verdade, mar. 2017. Disponível em: <http://www.comciencia.br/os-meios-de-comunicacao-e-a-democracia/>. Acesso em: 13 jun. 2017.

OLIVEIRA, D. **Jornalismo e emancipação**: uma prática jornalística baseada em Paulo Freire. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. iBooks.

SÁ, N. Como os grandes jornais e as mídias sociais tentam responder à invenção deliberada de fatos. **Folha de S. Paulo**. 19. fev. 2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1859992-como-os-grandes-jornais-e-as-midias-sociais-tentam-responder-a-invencao-deliberada-de-fatos.shtml. Acesso em: 2 fev. 2017.

SILVA, L.M. O jornalismo como teoria democrática. **Observatório da imprensa**. Ed. 614. 2. nov. 2010. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/o-jornalismo-como-teoria-democratica/>. Acesso em: 02 fev. 2017.

VICTOR, F. Como funciona a engrenagem das notícias falsas no Brasil. **Folha de S. Paulo**. 19. fev. 2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1859808-como-funciona-a-engrenagem-das-noticias-falsas-no-brasil.shtml. Acesso em: 02 fev. 2017.

Possibilidades de diálogos interdisciplinares: práticas educomunicativas no trabalho de jornalistas

Ivana de Jesus Gehlen[1]
Larissa Bortoluzzi Rigo[2]

Introdução

Os processos e práticas comunicacionais que envolvem a interconexão com outras áreas de estudos e de conhecimento têm se mostrado como um dos principais caminhos para refletir sobre a configuração atual da sociedade. As possibilidades de diálogos entre a Educação e a Comunicação estão entre essas configurações interdisciplinares de estudos da Comunicação e suas interfaces. Essa premissa é considerada, sobretudo, pela influência dos meios de comunicação frente à Educação na formação de valores sociais.

Nesse cenário, temos como objetivo discutir acerca das intersecções entre Educação e Comunicação, por meio de uma prática com interfaces aos dois campos: a Educomunicação. Para tanto, consideramos a figura do jornalista como fundamental nesses processos, já que esse profissional atua na mediação social entre essas áreas do conhecimento. Para relacionar esses pressupostos, utilizamos como metodologia a análise sócio-histórica e levantamento bibliográfico por meio de uma pesquisa bibliográfica, que, segundo

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista Integral CAPES. E-mail: <ivana.gehlen@acad.pucrs.br>.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PUCRS). Bolsista Parcial CAPES. E-mail: <lary_rigo@yahoo.com.br>.

Stumpf (2005), refere-se a um conjunto de ações que identificam, selecionam e utilizam documentos de interesse do pesquisador para compor sua pesquisa. Além disso, Fonseca (2002, p. 32) propõe que a pesquisa bibliográfica seja realizada a partir do levantamento de referências teóricas, objetivando "recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta". Dessa forma, nos pautamos nas reflexões de autores como Soares (2011, 2014), Campos (2000), Dalla Costae Horn (2015) e Schaun (2000).

O percurso escolhido para a construção deste artigo inicia com ponderações a respeito das interfaces que existem entre Comunicação e Educação; depois evidenciamos proposições em torno da atuação do jornalista frente às interfaces mencionadas, com possibilidades de ação, e, por fim, algumas considerações que julgamos ser relevantes para a continuidade de tais reflexões.

As interfaces entre Comunicação e Educação

A formação de valores é um ponto em comum entre quem educa e quem promove a Comunicação. De forma intencional ou não, essa característica se torna inerente a quem se dedica a repassar uma mensagem a alguém. E fazer com que essa mensagem seja uma forma de oportunizar aos atores sociais uma possibilidade de voz ativa na comunidade em que estão inseridos é o que diferencia o propósito dos profissionais, sejam eles da área de Educação ou da Comunicação. Na primeira, a importância despendida para que ocorra a transformação do sujeito está mais óbvia, pois ensinar requer estreita proximidade com a intenção de formar cidadãos capazes de pensar, se desenvolver e encontrar seu lugar no mundo. Pinto (2003, p. 48) propõe que o educador deve ser o portador "da consciência mais avançada de seu meio, necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação". No mesmo sentido, Freire (1996) considera a Educação como uma pedagogia libertadora, em que os indivíduos se sintam parte integrante do processo de humanização e libertação social.

Na área da Comunicação, as práticas não se tornam explícitas, pois não está imbricado (necessariamente) no papel do comunicador o objetivo de ser um formador que atua em prol do estímulo positivo ao sujeito. No entanto,

é neste sentido que reside a principal reflexão em torno do papel social do comunicador: a avaliação de processos mais humanizados em suas práticas.

Um grande número de profissionais da área de Comunicação, muitos deles jornalistas, tem integrado a reflexão a respeito do seu papel integrador, educacional, e procura encontrar nas suas práticas as ferramentas que podem valorar seus ideais, para ir além da propagação de notícias. De acordo com Dalla Costa e Horn (2015), o jornalista reelabora o seu exercício profissional e é capaz de transformar seu papel também na sociedade quando apreende as mediações, ou seja, tudo o que influencia a maneira como o indivíduo vai receber e reelaborar as mensagens que o atingem. "Portanto, é inegável que a compreensão do modo de fazer o jornalismo (incluindo suas mutações e permanências) perpasse pela análise da conjuntura cultural contemporânea (cenário pós-moderno) e pelos fenômenos de comunicação" (DALLA COSTA; HORN, 2015, p. 132).

Num dos pontos de encontro da análise da conjuntura cultural no modo de fazer Jornalismo, ancoram-se intersecções entre Educação e Comunicação, por meio do conceito que incorpora os dois campos: a Educomunicação. Mais que uma tendência, trata-se de uma prática que nos remete a refletir a uma nova ciência, e essa pode ser capaz de atender à necessidade surgida há alguns anos nos movimentos sociais, junto à tentativa de reorganização da sociedade civil e de atuação humanizada frente às práticas jornalísticas.

O propósito da Educomunicação está calcado na construção da cidadania. Conforme Soares (2011), o conceito é essencialmente práxis social que origina um paradigma orientador da gestão de certas ações na sociedade. "Não pode ser reduzida a um capítulo da didática, confundida com a mera aplicação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino" (SOARES, 2011, p. 14). O autor ressalta que não deve nem mesmo ser identificada com alguma das áreas de atuação do próprio campo, no estilo "a educação para e com a comunicação" (*media* e educação). A Educomunicação tem sua lógica própria, e vem daí a sua condição de campo de intervenção social.

Por ter uma característica própria de convergência das áreas das Ciências Humanas, algumas experiências são idealizadas no âmbito da educação popular. Suas condutas de ação se baseiam na concepção pedagógica de Paulo Freire, que passou a desenvolver o conceito educacional já nos anos 1970. Essas experiências produzem resultados em projetos culturais, socioeducativos e ambientais em diversos países e foram abrindo possibilidades

para ações comunicativas. Soares (2014) sinaliza que as ponderações sobre a Educação Midiática, desde o início, envolveram três vertentes: moral, cultural e midiática e/ou educomunicativa. Sobre essa última, o autor afirma que a área se consolidou, de fato, na América Latina na década de 1980. Como objetos centrais, possui o acesso à palavra, ou como explicita Soares (2014, p. 21): "parte da luta do Movimento Social pela universalização do direito à comunicação, trabalhando para garantir a todos os sujeitos sociais, através da educação, o 'acesso à palavra', tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos". Nesse entendimento, o foco não é a Mídia em si, mas o processo comunicativo. Assim, o percurso de consolidação em frente às interfaces da Comunicação e Educação foi depreendido por Soares ainda no ano de 1999 e, desde então, ele reflete acerca de preocupações com o fortalecimento da capacidade de expressão de jovens e crianças. "Para que esta meta seja alcançada, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva" (SOARES, 2014, p. 21). Nessa configuração, o papel central é da Comunicação, enquanto prática que valoriza as expressões sociais.

Mas de que maneira o comunicador, especialmente o jornalista, integra-se às iniciativas de ação educativa junto a crianças, jovens e adultos em comunidades e na sociedade, de forma geral? Podemos partir do princípio de que a Educomunicação se vale de práticas que acontecem em estruturas de Educação formais e informais. Esse segundo item abre os caminhos para que se possa contribuir por meio de participação ativa nos pontos que unem Educação e Comunicação. Para Dalla Costa e Horn (2015), as novas práticas jornalísticas estão mais do que associadas às recentes interfaces tecnológicas, estão também relacionadas às novas formas de interação com o público, que atualmente está longe de ser somente sujeito-receptor. Numa configuração mais recente, o público é "emissor, produtor de conteúdo e está cada vez mais em 'contato' com os jornalistas, compartilhando fotos, vídeos e informações na sua vida diária (trânsito, clima etc.) em tempo real" (DALLA COSTA; HORN, 2015, p. 133). Diante disso, coloca-se na alçada do jornalista desenvolver alternativas colaborativas de coleta e formatação de conteúdo noticioso com o intuito de promover a interação social.

A utilização dos meios de comunicação dá suporte para a construção de um processo pedagógico, e, nesse sentido, o comunicador está inserido de forma tangível na ação, pois ao abrir espaço para que um indivíduo tenha voz, consiga se expressar e, claro, ser ouvido, ele está contribuindo para a formação do que se pode chamar de *ecossistema comunicativo*, que se configura

como: "um ideal de relações, construído coletivamente, em um dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias" (SOARES, 2011, p. 44). Na Educomunicação, portanto, além de outras inúmeras delineações intencionais, também está a plena utilização dos recursos audiovisuais, do rádio, da internet e demais ferramentas tecnológicas possíveis.

O movimento em direção a ações voltadas para a Educomunicação amplia as condições de expressão dos atores sociais e os engaja em seu próprio processo educativo. Segundo Soares (2011), a iniciativa vem sendo alcançada no Brasil e no exterior, segundo o que revela o livro referendado pela Unesco e dedicado ao tema da relação entre infância/juventude e Comunicação: **"Youth Enagging with the World: Media, Communication and Social Change"** (UNESCO; NORDICOM, 2009), ao apontar que as novas gerações, quando orientadas por adultos significativos para elas (por exemplo: pais, professores, gestores de projetos na área da mídia e Educação), optam por assumir as suas responsabilidades "na construção de um mundo mais intensamente comunicado, contribuindo para que os meios de informação estejam a serviço da edificação de uma sociedade mais humana, pacífica, solidária" (SOARES, 2011, p. 15). Por essas razões, faz-se relevante estabelecer relações entre o ensino, a juventude, a vida adulta e a Comunicação, pois esse processo pode ser transformador na prática da cidadania e para o bem comum.

Em todo esse cenário, o profissional jornalista aparece como um agente transformador que visa à integração entre o processo de formação e aprendizagem dos sujeitos. O engajamento do comunicador em frente a essas práticas fomenta o diálogo e oportuniza as relações com a Educação, formando o que Soares (2011) compreende como um "ecossistema comunicativo", ou seja, a organização do fluxo de relações que despontam nos ambientes comunicativos e educacionais. O profissional, que representa um interlocutor, pois é por meio de suas ações que a notícia ganha visibilidade e interpretações, deve ter a capacidade de atuar no campo da comunicação de uma maneira integrada e integradora, articulando diferentes mídias e linguagens de comunicação a partir da formação humanística (FIGARO; GROHMAN; NONATO, 2013). Pelo mesmo viés, Silva (2014, p. 56-57) entende o jornalismo como um processo humanizatório, que é permeado pelo conhecimento social e cultural:

> Da instância pedagógica cultural representada pela mídia, o jornalismo é um dos principais articuladores da produção dos saberes cotidianos que orientam a (e se orientam na) cultura. A função pedagógica do jornalismo pode ser percebida na reprodução e circulação do acervo dos conhecimentos socialmente construídos e culturalmente legitimados que ajudam a informar os sujeitos na contemporaneidade. Sua função "educativa" se traduz, sobretudo, pela necessidade de "explicar" o mundo baseado na "verdade" e fazendo uso de recursos técnicos e humanos capazes de ilustrarem esses saberes gerando significados. O jornalismo é, na perspectiva aqui adotada, um conhecimento social e cultural que ensina.

Em seu livro "**Masculino, o gênero do jornalismo: modos de produção das notícias**", Marcia Veiga da Silva (2014) aproxima a conceituação do Jornalismo enquanto forma de conhecimento social às perspectivas de estudiosos como Adelmo Genro Filho e Eduardo Meditsch, reafirmando ao Jornalismo uma justificativa que prima pelo social: "os autores [Genro Filho e Medistsch] levam em conta a dimensão política e a participação dos valores e do tipo de conhecimento dos jornalistas como parte importante do processo de produção das notícias — e nesse sentido, do tipo de conhecimento produzido pelo jornalismo" (SILVA, 2014, p. 58). O entendimento aqui relacionado também compreende pela visão de Silva (2014) o Jornalismo como um modo de construção da sociedade, através dos processos de significação que são veiculados em forma de notícia. Sob esses aspectos, o profissional jornalista se utiliza das práticas educomunicativas para produzir efeitos "humanizadores" nos atores sociais (SILVA, 2014).

Um plano possível

Mario Kaplún (1923-1998), jornalista, professor e radialista, em suas reflexões na obra "**Uma pedagogia de la Comunicación**" (KAPLÚN, 1998), afirma que os atores sociais que praticam a Educomunicação são educomunicadores. A visão do estudioso para estes profissionais está alicerçada no conceito de "facilitador" do processo comunicativo. Assim, a participação do profissional comunicador — jornalista, por exemplo —pode ser realizada a partir da utilização de seus conhecimentos sobre os recursos de difusão, ou mesmo seu conhecimento técnico específico em TV, internet, ou até mesmo em cinema, para oferecer oficinas a jovens e também, havendo possibilidade,

a pessoas de idades avançadas ou crianças pequenas. O objetivo está em promover a educação participativa, e seu trabalho jornalístico poderia resultar em fazer emergir protagonistas de ações nas comunidades e/ou escolas que desejam se comunicar, difundir o conhecimento, trocar informações, promover a sustentabilidade ou até mesmo fortalecer relações integradoras.

A Educomunicação, vista desse ponto de vista mais prático, permite descobrir novos talentos, estimula a luta e promove a reflexão, até mesmo sobre o que os meios de Comunicação têm divulgado. Como um direito social, o conceito sobressai nas palavras de Soares (2014, p. 27) a partir da ideia de "espaço de produção de sentidos decorrentes do reconhecimento da essencialidade do direito à comunicação em todos os espaços da vida social". O conceito visa as interfaces entre Educação e Comunicação e propõe ao campo da Comunicação o acesso à palavra, ou seja, um direito aos espaços sociais.

A integração com os educadores pode trazer ao profissional de Comunicação uma perspectiva diferente em relação ao quadro comunicacional e à verdadeira missão de quem dissemina informações. Ao invés de se preocupar com a condição das escolas ou o nível de respeito que o professor conquistou em sala de aula em frente à juventude, esse profissional passa a ter um olhar mais voltado ao essencial do que é educar, do que é capacitar e estimular pessoas para a vida em sociedade. Afinal, o processo educativo acontece em médio e longo prazo.

A visão de alguém que lida com informação pode ser, em alguns casos, mais imediatista e essa é uma barreira totalmente possível de ser transposta por ambos os lados, conforme podemos apreender pela visão de Campos (2000). Sua avaliação é de que a educação lida com processos de média e longa duração, e essa é uma condição inerente à atividade educacional.

> A formação das pessoas, sejam crianças, adolescentes ou jovens, é um processo lento, pois trabalha tanto com dinâmicas cognitivas e afetivas internas ao indivíduo, como com o contexto social e cultural com o qual eles interagem. Tanto o campo político como o campo da informação têm dificuldades de reconhecer esse fato; dão trombadas ali porque para os dois o horizonte é muito mais imediato (CAMPOS, 2000, p. 17).

Todavia, as relações estabelecidas entre o entendimento do fazer educacional podem transformar o pensamento para que essa característica

imediatista do comunicador se transforme em ações voltadas à prática da Educomunicação. Os profissionais de Comunicação podem colaborar com o projeto educomunicativo de formas variadas, inseridos nos seus veículos e organizações em geral, desde que tenham aporte para esse tipo de ação, mas também podem se utilizar das práticas de maneiras independentes. Podem ser eles mesmos as vias de condução para as práticas educacionais, com auxílio tecnológico, utilizando-se de seus conhecimentos a respeito do que é disseminar a informação, de como isso pode ser feito ativando a voz dos interlocutores e quais os meios de trabalhar a comunicação para o bem comum.

De acordo com Schaun (2000, p. 20), dentre as principais funções desenvolvidas por educomunicadores está a de assessorar os educadores quanto ao uso adequado da comunicação "promovendo o emprego, cada vez mais intenso, das novas tecnologias e das diversas linguagens artísticas, como métodos e instrumentos didáticos envolvidos no processo educativo". Nesse sentido é que propomos a inferência do jornalista, que se apropria dos processos comunicativos, sejam tecnológicos ou não, para que a Educomunicação possa integrar comunicadores e educadores dentro de suas perspectivas conceituais, dentro da intervenção social.

Considerações

Ao pensar nas intersecções entre Comunicação e Educação, é possível visualizar, além das possibilidades reiteradas, outros campos de atuação, quando se trata de colaborar para a propagação das práticas educomunicativas por parte dos comunicadores. O profissional jornalista pode ser fonte dos processos educativos, principalmente ao apreender o fato de que carrega em si a percepção do efeito multiplicador da informação. Se a Educomunicação está centrada em ações que são inclusivas, democráticas, criativas e midiáticas (SOARES, 2011), o papel do jornalista se constitui, portanto, em valorizar ações de mediação, facilitadas pela divulgação realizada pelos veículos de comunicação. Então, cabe aos jornalistas a responsabilidade de oferecer aos cidadãos a inclusão de práticas que visem a criticidade.

Ao ganhar consciência sobre seu papel social, esse comunicador pode ir muito além da disseminação de dados, conectar-se ao compromisso da qualidade do que produz, abrindo alas para o contato da juventude com o exercício da cidadania por meio da apropriação de técnicas e habilidades capazes de tornar cada aluno partícipe na construção do conhecimento. Claro

que, para isso, o profissional pode e deverá se capacitar de forma contínua, pois a responsabilidade de aliar-se às práticas da Educomunicação constitui-se em um ponto importante para sua plena realização. Mas, com visão ampla e interdisciplinar, tornará possível a compreensão dos fenômenos sociais a um grande público, e a compreensão do poder interno que cada indivíduo tem para fazer diferença na comunidade em que vive e na sociedade.

Nessa esteira, as interfaces entre a Comunicação e Educação, por meio dos processos da Educomunicação, se relacionam à missão de atuar na formação de cidadãos conscientes, sujeitos ativos no ambiente social. As aproximações com o jornalista se dão justamente por meio de sua instância mediadora, ou nas palavras de Meditsch (2010, p. 42): "o jornalismo não apenas reproduz o conhecimento que ele próprio produz, reproduz também o conhecimento produzido por outras instituições sociais".

Assim, entendemos que o exercício da prática profissional de jornalistas se consolida como um compromisso que é pautado por ações educomunicativas, visando à divulgação de ações, promovendo e investindo na criticidade e em valores humanos. A Educomunicação é visualizada assim, como práxis social, em evidências que tomam por base a orientação da gestão de ações. O jornalista atua como "facilitador" (KAPLÚN, 1998) no processo comunicativo, isso porque, o foco não é a mídia, e sim o acesso à palavra, constituído enquanto um direito aos espaços sociais. Dessa forma, acreditamos nas possibilidades de ampliação desse debate tanto no ambiente midiático (ou dos profissionais da mídia), como no ambiente educacional, para que os dois campos possam florescer em torno de práticas educomunicativas para transformar seus ambientes.

Referências

CAMPOS, M. M. [sem título] In: ANDI; MEC; IAS; UNICEF; NEMP; FUNDESCOLA; CONSED (Org.). **Fórum Mídia & educação**: perspectivas para a qualidade da informação. Brasília: ANDI/MEC/IAS/UNICEF/NEMP/FUNDESCOLA/CONSED, 2000. p. 17-18.

DALLA COSTA, R. M. C.; HORN, A. T. A. A Educomunicação e as novas práticas jornalísticas: um campo de interseções. **Revista Mídia e Cotidiano**. Rio de Janeiro n. 7, p. 126-139, nov. 2015. Disponível em: <http://www.ppgmidiaecotidiano.uff.br/ojs/index.php/Midecot/article/view/190>. Acesso em: 7 abr. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FIGARO, R.; GROHMAN, R.; NONATO, C. **As mudanças no mundo do trabalho do jornalista**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2013.

KAPLÚN, M. **Una pedagogia de la Comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

MEDITSCH, E. Jornalismo e construção social do conhecimento. In: BENETTI, M.; FONSECA, V. P.da S.(Org.). **Jornalismo e acontecimento:** mapeamentos críticos. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-42.

PINTO, Á.V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHAUN, Â. Educomunicadores como agentes de transformação: uma perspectiva ética da inter-relação comunicação/educação. In: ANDI; MEC; IAS; UNICEF; NEMP; FUNDESCOLA; CONSED (Org.). **Fórum Mídia &Educação**: perspectivas para a qualidade da informação. Brasília: ANDI/MEC/IAS/UNICEF/NEMP/FUNDESCOLA/CONSED, 2000. p. 19-21.

SOARES, I. O. **Educomunicação:** conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. O. Educação midiática e políticas públicas: vertentes históricas da emergência da Educomunicação na América Latina. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCOMUNICAÇÃO, 5., 2014, São Paulo. **Anais**...São Paulo: ABPEducom, 2014. v. 1. p. 19-29.

SILVA, M V. **Masculino, o gênero do jornalismo:** modos de produção das notícias. Florianópolis: Insular, 2014. (Série Jornalismo a Rigor, v. 8).

STUMPF, I. R.C. Pesquisa Bibliográfica. In: DUARTE, J.;BARROS, A.(Org). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 51-61.

UNESCO; NORDICOM; **Youth Enagging with the World: Media, Communication and Social Change.**SWEDEN, 2009. Disponível em: <http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/yearbook_2009.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Autonomia, autoria e precisão no jornalismo: a interdisciplinaridade em um projeto de ABP

Ângela Ravazzolo[1]
Janine Marques Passini Lucht[2]
Joseane de Mello Rucker[3]
Marcela Donini[4]

Introdução: *fake news*, *fact checking* e a essência do Jornalismo

As intensas e velozes transformações que têm alcançado e modificado o cenário profissional do Jornalismo contemporâneo abrem também possibilidades de debate acadêmico e pedagógico. Em tempos em que a informação não segue um caminho retilíneo, não mais partindo da redação de um grande veículo em direção ao leitor de forma unilateral, é preciso repensar como se ensina o Jornalismo e retomar com ainda mais vigor e rigor as práticas essenciais da profissão.

Ao mesmo tempo que a palavra "pós-verdade" foi escolhida pelo tradicional Dicionário Oxford como a palavra do ano de 2016[5], iniciativas para divulgar e reforçar a importância da checagem dos fatos têm se espalhado e crescido por diferentes países, incluindo o Brasil. Dados do Poynter Institute de

1 Professora do curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-Sul), em Porto Alegre. E-mail: <aravazzolo@espm.br>.

2 Professora do curso de Jornalismo da ESPM-Sul. E-mail: <janine@espm.br>.

3 Professora, doutora em Letras. E-mail: <joseanerucker@gmail.com>.

4 Professora do curso de Jornalismo da ESPM-Sul. E-mail: <marcela.donini@espm.br>.

5 Ver: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>.

fevereiro de 2017 indicavam que havia 114 iniciativas ou empreendimentos voltados à prática da checagem de dados espalhados pelo mundo — em 2014, este número era de 44 (MANTZARLIS, 2017). No Brasil, pelo menos duas iniciativas significativas, Lupa[6] e Aos Fatos[7], têm se dedicado a este tipo de trabalho, mas veículos como o G1 também criaram espaços para a checagem de fatos[8].

Esses movimentos seguem preceitos básicos do jornalismo, não necessariamente novos, mas que, diante do cenário mutante e da facilidade e da velocidade crescentes de publicações on-line, tornam-se ainda mais necessários. Desta forma, pretende-se aqui apresentar um projeto de trabalho interdisciplinar cujo objetivo é reforçar essas habilidades essenciais, sem descuidar das exigências que a produção em multiplataforma exige dos profissionais, independentemente de exercerem o ofício de noticiar em grandes, médias ou pequenas redações.

Pela proposta, desenvolvida por professoras da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-Sul), o estudante começa a fazer parte do projeto já no primeiro semestre do curso e deve seguir engajado até o sexto semestre. O processo todo baseia-se em metodologias ativas de aprendizagem, e a intenção é tirar o aluno da zona de conforto, tornando-o protagonista da sua própria aquisição de conhecimento e preparado para lidar com as atuais demandas do mercado de trabalho, que é cada vez mais colaborativo e requer habilidades como espírito de exploração, manter a mente aberta e ainda produzir conteúdo relevante. Essa é a ideia central das metodologias ativas no contexto da Educação, fomentar a autonomia do estudante, para que o aprendizado seja mais significativo, em contraposição ao modelo tradicional (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Desta forma, o artigo aborda, a seguir, a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP), que serve como base para o desenvolvimento desta proposta. Ainda propomos uma reflexão a respeito da interdisciplinaridade e, na terceira parte, está a apresentação geral do projeto, com objetivos principais e descrição de como poderá funcionar na prática da sala de aula.

---

6 Ver: <http://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>.

7 Ver: <https://aosfatos.org/>.

8 Ver: <http://g1.globo.com/e-ou-nao-e/noticia/a-importancia-de-checar-os-fatos.ghtml>.

Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) no ensino do Jornalismo

O desenvolvimento de uma proposta pedagógica interdisciplinar em sintonia com o cenário mutante e veloz do Jornalismo contemporâneo exige metodologias de ensino que coloquem o estudante como peça-chave, ativo e protagonista. Dentre os diversos tipos de metodologia, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) destaca-se por elevar a motivação e o interesse dos estudantes. Afinal, "é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções" (BENDER, 2014, p. 9).

A questão central é instigar os estudantes a desenvolver projetos reais e autênticos, partindo de um problema inicial (que deve ser bastante motivador e envolvente), capaz de incentivar o espírito coletivo na busca de soluções para os problemas, ao mesmo tempo que são assimilados os conteúdos acadêmicos. É preciso que a tarefa seja desafiadora e complexa, a ponto de se parecer com a realidade. De acordo com o Guia sobre a ABP, do Buck Institute for Education (2008, p. 17), "existem evidências de que a ABP melhora a qualidade da aprendizagem e leva a um desenvolvimento cognitivo de nível superior por meio do envolvimento dos alunos em problemas novos e complexos". Apesar de o guia ser voltado para o Ensino Fundamental e Médio, aborda as origens da metodologia, calcada na Teoria da Aprendizagem.

> As pesquisas em neurociências e em psicologia ampliaram os modelos cognitivos e comportamentais de aprendizagem — que dão sustentação ao ensino direto tradicional — e demonstraram que conhecimento, pensamento, ação e contextos de aprendizagem estão inextricavelmente relacionados. Hoje, sabemos que aprendizagem é, em parte, uma atividade social; ela ocorre em um contexto de cultura, comunidade e experiências anteriores. Isso é evidente na pesquisa sobre Aprendizagem Baseada em Problemas no campo da Medicina, uma precursora importante da ABP (BIE, 2008, p. 17).

Conforme o BIE (2008, p. 27), a aprendizagem baseada em projetos "é um método de ensino poderoso, porém desafiador, que exige visão, estrutura e uma sólida compreensão do processo de aprendizagem".

> Nesse meio tempo, enquanto planejam, organizam e executam o projeto, eles se deparam, na prática, com situações em que precisam trabalhar harmonicamente em grupo, lidar com opiniões diferentes, comunicar aquilo que estão pensando, defender seu ponto de vista e criticar os que não consideram ser adequados (GOMES, 2013, p. 1).

O desafio, aqui, reside no processo de formação continuada do docente e é fundamental para que ele possa trocar ideias com os outros colegas que também exploram as metodologias ativas e que ele possa confrontar experiências e com isso aprender mais. Na próxima seção deste artigo, este aspecto, relacionado à interdisciplinaridade, será ampliado.

O trabalho com metodologias ativas está focado no processo de ensino e aprendizagem, prioritariamente centrado nos estudantes. Porém, é preciso destacar o papel fundamental do professor, já que ele, muitas vezes, trabalha até mais intensamente do que o faz no método tradicional. "Em vez de servirem como fornecedores de informações [...], a ABP requer que os professores sejam facilitadores e orientadores educacionais, à medida que os estudantes avancem em suas atividades do projeto" (BENDER, 2014, p. 38).

Para colocar em prática a ABP, o professor também precisa estar motivado e engajado na construção prévia do projeto. Isso requer tempo, e este, muitas vezes, é superior à preparação de uma aula tradicional, por exemplo. O professor deve desenvolver uma ideia de projeto; decidir o escopo do mesmo (se terá duração de uma ou duas semanas ou se levará o semestre todo, por exemplo); selecionar padrões, ou seja, o que é importante em uma disciplina; incorporar resultados simultâneos; trabalhar a partir de critérios de formulação de projetos e, por fim, criar um ambiente ideal de aprendizagem (BIE, 2008). A metodologia ABP exige um protocolo, com etapas propostas e que permitam um acompanhamento do desenvolvimento do estudante. De acordo com Bender (2014), é fundamental que os estudantes possam tomar a decisão com autonomia, fazer escolhas diante de possíveis dificuldades ou dúvidas que ocorram ao longo do processo de construção de um projeto, em grupo ou individualmente. Paralelamente a este incentivo à autonomia, é preciso que estejam previstos momentos em que o professor apresente um *feedback* do trabalho. Essa troca deve ter regularidade, para que a construção tenha um fluxo, em um processo ao mesmo tempo transparente e passível de ajustes. Bender (2014) sugere ainda que o resultado final tenha uma apresentação pública e possa ser compartilhado. O esquema de Bender (2014), reproduzido a seguir no Quadro 1, resume esses pontos e etapas que devem pontuar um trabalho em ABP:

QUADRO 1 – Características essenciais da ABP

Âncora. Introdução e informações básicas para preparar o terreno e gerar o interesse dos alunos.
Trabalho em equipe cooperativo. É crucial para as experiências de ABP, enfatizado por todos os proponentes da ABP como forma de tornar as experiências de aprendizagem mais autênticas.
Questão motriz. Deve chamar a atenção dos alunos, bem como focar seus esforços.
Feedback e revisão. A assistência estruturada deve ser rotineiramente proporcionada pelo professor ou no interior do processo de ensino cooperativo. O *feedback* pode ser baseado nas avaliações do professor ou dos colegas.
Investigação e inovação. Dentro da questão motriz abrangente, o grupo precisará gerar questões adicionais focadas mais especificamente nas tarefas do projeto.
Oportunidades e reflexão. Criar oportunidades para a reflexão dos alunos dentro de vários projetos é aspecto enfatizado por todos os proponentes da ABP.
Processo de investigação. Pode-se usar diretrizes para a conclusão do projeto e geração de artefatos para estruturar o projeto. O grupo também pode desenvolver linhas de tempo e metas específicas para a conclusão de aspectos do projeto.
Resultados apresentados publicamente. Os projetos de ABP pretendem ser exemplos autênticos dos tipos de problemas que os alunos enfrentam no mundo real, de modo que algum tipo de apresentação pública dos resultados do projeto é fundamental dentro da ABP.
Voz e escolha do aluno. Os alunos devem ter voz em relação a alguns aspectos de como o projeto pode ser realizado, além de serem encorajados a fazer escolhas ao longo de sua execução.

Fonte: BENDER (2014, p. 32).

Para o processo de ensino e aprendizagem em Jornalismo, a metodologia ABP é entendida aqui como uma opção significativa e que tem potencial para colaborar no processo de formação do profissional contemporâneo. Profissional este que necessita responder com competência

a um fluxo de informação e comunicação no qual produzir conteúdo de qualidade pode não ser mais suficiente. É preciso, também, que ele entenda as possibilidades de distribuição e de divulgação da informação, a partir de um ferramental tecnológico que não estava previsto nos manuais tradicionais do Jornalismo praticado ao longo do século XX.

Interdisciplinaridade em novo cenário jornalístico

O cenário atual da produção jornalística, com o avanço das novas tecnologias, propagação da web e das redes sociais, estabelece um panorama diferenciado daquele vivenciado ao longo do século XX, em uma produção de conteúdo em escala industrial. Hoje a informação segue caminhos mais complexos e diversificados, tanto de produção/edição quanto de distribuição. De acordo com Anderson, Bell e Shirky (2013), a atual configuração pode ser classificada como "jornalismo pós-industrial", em que as grandes empresas de mídia dividem a atenção do público (e dos anunciantes) com blogs, páginas do Facebook, postagens no Snapchat e canais do YouTube.

Este cenário reflete e interfere no ensino do Jornalismo, já que os egressos dos cursos superiores vão enfrentar desafios que incluem uma preparação mais ampla, exigindo, além das habilidades essenciais de apuração e escrita, por exemplo, conhecimentos em áreas como empreendedorismo e atuação multiplataforma, compatível com as novas tecnologias e os espaços abertos na web em geral. Uma proposta interdisciplinar auxilia nessa preparação e pode funcionar como ferramenta de trabalho para formar um profissional que consiga atuar com conhecimentos e habilidades adequados neste cenário pós-industrial.

Um primeiro ponto teórico a ser debatido é o conceito de interdisciplinaridade. A partir de Alvarenga et al.(2011), percebe-se que há diferentes entendimentos do campo da interdisciplinaridade, com controvérsias e divergências entre teóricos. Os próprios autores alertam para essas classificações, chamando a atenção para a importância de pensar a interdisciplinaridade não necessariamente amarrada a definições fechadas: "não pode ser descartado o risco desse empreendimento em transformá-la em uma simples polissemia complexa que pouco contribua para o avanço do conhecimento e de suas práticas" (ALVARENGA et al., 2011, p. 51).

Momento marcante dessas discussões foi um seminário ocorrido na França, em 1970, organizado pelo Centro de Pesquisa e Inovação do Ensino,

com apoio do Ministério da Educação da França e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No encontro, a interdisciplinaridade foi discutida a partir da visão de diferentes pensadores; entre eles, Jean Piaget. Em seus estudos sobre interdisciplinaridade, o pensador francês estabeleceu três níveis de relações, de acordo com o grau de interação entre os componentes disciplinares:

> 1) Multidisciplinaridade: em um "patamar inferior" de interação; a solução de um problema exige a colaboração de duas ou mais áreas, mas não há modificação desses setores.
>
> 2) Interdisciplinaridade: um "segundo nível" de colaboração entre disciplinas; ocorre reciprocidade dentro das trocas, com um enriquecimento mútuo.
>
> 3) Transdisciplinaridade: considerada uma "etapa superior"; não apenas interações entre as disciplinas, mas sim ligações situadas dentro de um "sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas" (ALVARENGA et al., 2011, p. 37-38).

O projeto proposto neste artigo transita em um nível de *colaboração* entre as disciplinas, conforme será visto na próxima seção do artigo.

As proposições de Ivani Fazenda (2008) a respeito do campo também norteiam a fundamentação teórica utilizada para ancorar a proposta, conjuntamente com os estudos a respeito de ABP. De acordo com a autora, os saberes das diferentes disciplinas e a forma como eles são interligados exigem mudanças dos professores, que devem passar por um processo de revisão de suas práticas, abertos a possíveis mudanças de percurso e alterações:

> Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008, p. 18).

A necessidade de mudanças e o surgimento de novos aprendizados e conceitos, vinculados a uma mudança de atitude dos professores, também aparecem nos estudos de Santos (2008). Para a autora, há necessidade de autocrítica entre os pares envolvidos. Ainda que identifiquemos o projeto apresentado aqui como uma atividade *interdisciplinar*, as reflexões de Santos (2008) em torno da *transdisciplinaridade* são importantes porque propõem, além de um componente atitudinal por parte dos docentes, um desafio epistemológico.

> Em virtude da formação de tipo disciplinar, os professores que enfrentam o desafio da transdisciplinaridade estão sujeitos a ambigüidades e contradições que vão sendo corrigidas e adequadas na medida do aprofundamento conceitual e, principalmente, da autocrítica entre os pares. Essa mudança atitudinal condiciona-se à mudança epistemológica: mudar um determinado conceito exige, por sua vez, mudanças de outros co-relacionados, dando lugar a uma rede de conceitos (sistema) (SANTOS, 2008, p. 76).

O termo "rede de conceitos" de Santos (2008) combina e converge com o cenário complexo em que a informação se propaga hoje, em rede, com diferentes atores apropriando-se, produzindo e disseminando conteúdo jornalístico em plataformas interativas — que poderiam, em uma associação mais livre, ser classificadas como interdisciplinares na medida em que funcionam como espaço de convergência entre diferentes "saberes" jornalísticos.

As discussões teóricas em torno da interdisciplinaridade e de suas vantagens não são novas, mas é interessante também ressaltar que um documento recente do governo federal brasileiro, ao rever as diretrizes curriculares do curso de Jornalismo, retoma o conceito e o coloca com destaque e clareza como prática a ser executada pelas faculdades de Jornalismo. A resolução de 2013, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, recomenda a interdisciplinaridade:

> Art. 2º A estrutura do curso de bacharelado em Jornalismo deve: [...]
>
> III - promover a integração teoria/prática e a *interdisciplinaridade* entre os eixos de desenvolvimento curricular;

> Art. 3º O projeto pedagógico do curso de graduação em Jornalismo, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: [...]
>
> IV - formas de efetivação da *interdisciplinaridade*; (BRASIL, 2013, p.1, grifo nosso).

A resolução do MEC responde a este cenário em transformação. Em um dos pontos do documento, está mencionada claramente a posição do jornalismo impresso como significativo, porém não necessariamente dominante, e a importância da atuação em multiplataforma. Assim, vale relacionar essa necessidade de mudança dos cursos, e dos professores por consequência, com o próprio cenário em transformação que o Jornalismo enfrenta, em diferentes partes do mundo. Se o contexto atual da profissão exige mudanças no perfil profissional, e essas alterações seguem a uma velocidade cada vez mais intensa, é fundamental pensar sobre as transformações que devem ocorrer também nas salas de aula de instituições de Ensino Superior.

A seguir, apresentamos o projeto desenvolvido para o curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), em Porto Alegre, com o intuito de conectar saberes e fortalecer a formação de um profissional preparado para o desafio multiplataforma, mas ancorado nos valores essenciais do Jornalismo.

Autoria e precisão em um projeto interdisciplinar

O projeto batizado como *Autonomia, autoria e precisão no jornalismo* tem como ponto central, ou questão-motriz, o seguinte questionamento: *como desenvolver as competências e habilidades desejadas em apuração e escrita jornalística ao longo do curso de Jornalismo?* Esta questão-motriz nasceu a partir da observação prática de dificuldades encontradas em diferentes disciplinas do curso de Jornalismo, especialmente em relação ao rigor na apuração de informações, bem como na forma como essas informações são "transformadas" em textos e/ou narrativas, incluindo diferentes plataformas. A partir da constatação de que uma parte significativa dos estudantes apresentava fragilidades no processo de apuração jornalística e no conteúdo do texto (mobilização e densidade informacional e exploração de recursos

linguísticos em busca de evidências de autoria), a proposta interdisciplinar surgiu com o objetivo de diminuir essas lacunas e evitar dificuldades mais profundas futuramente.

Um outro ponto importante está ligado ao cenário contemporâneo do campo jornalístico, conforme já mencionado, especialmente à necessidade de retomar valores essenciais de apuração e rigor em um contexto em que a palavra "pós-verdade" ganha destaque. Desta forma, propõe-se um trabalho em diferentes disciplinas em torno de uma meta conjunta: *solidificar a importância do rigor da investigação no processo de apuração, da precisão jornalística e da qualidade e investimento autoral do texto dos estudantes do curso de Jornalismo*.

No primeiro semestre, os aprendizes serão convidados a participar do projeto *Autonomia, autoria e precisão no jornalismo*. E deve ficar claro desde então que a atividade está planejada para ocorrer entre o primeiro e o sexto semestres, resultando em uma grande reportagem a ser publicada em meio impresso, em revista, ao final.

O início do projeto ocorre quando a professora do primeiro semestre, na disciplina Introdução ao Jornalismo, lança a âncora e apresenta o percurso do projeto aos ingressantes no curso. Um exemplo de possibilidade para esta etapa seria o caso ocorrido em 24 de julho de 2015, quando a revista Veja publicou uma reportagem em que afirmava que o ex-jogador de futebol Romário teria uma conta bancária com dinheiro no exterior. O jogador negou a informação, protestou nas redes sociais e acusou a revista de estar mentindo. Para se defender, foi investigar diretamente na Suíça e conseguiu do próprio banco um documento que confirmava que Romário não tinha essa conta. Em função do erro, a revista teve de se retratar publicamente[9]. O exemplo ilustra a importância da apuração jornalística e os prejuízos de erros como o exposto, justificando a utilização deste caso como âncora do projeto. Assim, lançando essa situação, pode-se partir para o primeiro ponto do projeto: o rigor jornalístico. Compreender, portanto, conceitos básicos como pauta, fontes e entrevistas é essencial nesta etapa de investigação.

No primeiro semestre, são discutidos e analisados os conceitos básicos de apuração e exploradas as características do texto jornalístico. Em Linguagem, os estudantes são estimulados a desenvolver a consistência argumentativa das produções a partir da mobilização de referências de alta rele-

9 Ver: <http://veja.abril.com.br/politica/veja-reconhece-erro-e-pede-desculpas-a-romario/>.

vância informacional. Além disso, é tarefa também dessa disciplina verificar se o encaminhamento do autor evidencia marcas de autoria e versatilidade no tratamento de um tema.

No segundo semestre, a turma aprofunda os conceitos trabalhados em disciplinas específicas, sobretudo em Técnicas de Apuração e Redação Jornalística e Rádio e Mídias Sonoras I. No terceiro semestre, os estudantes aprimoram conhecimentos adquiridos até o momento, em termos de apuração e linguagem. Na disciplina de Rádio e Mídias Sonoras II, são desafiados a produzir e apresentar um programa no formato Painel, além de produzir um documentário de 15 minutos. Aqui, é importante que a pauta seja mais complexa do que no semestre anterior. Já no quarto semestre, o foco será na experimentação dos conhecimentos desenvolvidos na execução de experiências práticas, atreladas ao mercado de trabalho. A disciplina que fica integrada ao projeto neste momento é a de Produção e Edição de Reportagem I, na qual os estudantes devem produzir uma grande reportagem para veículo impresso. Além de retomarem e exercitarem conceitos e práticas como rigor, apuração, entrevista e texto jornalístico, terão de trabalhar na edição do material para veículo impresso, escrevendo também títulos, legendas, linhas de apoio e escolhendo as fotografias para ilustrar a reportagem. É fundamental que, neste semestre, o estudante apresente um domínio mais significativo e autônomo das técnicas de apuração, entrevista e texto, produzindo, assim, uma reportagem mais complexa do que aquela feita no segundo semestre. Finalmente, no sexto semestre, na disciplina de Produção e Edição de Reportagem II, aplicam as diferentes habilidades na construção de um artefato (revista impressa), que deverá refletir as competências e habilidades trabalhadas até então; em resumo, o rigor da apuração e o domínio da expressão escrita da língua portuguesa.

Espera-se que, com essa interação e comunicação constantes entre os professores, conforme previsto na proposta interdisciplinar (ALVARENGA et al., 2011; FAZENDA, 2008), seja possível enfrentar este contexto de transformações, em que as chamadas *fake news* devem ser "combatidas" com estratégias e valores fundamentais do Jornalismo, de acordo com as propostas recentes de *fact checking*, além das técnicas tradicionais já estabelecidas ao longo de décadas.

A implantação de projetos interdisciplinares exige trocas e momentos de retomada do objetivo central do projeto muito bem orquestrados entre as diferentes disciplinas envolvidas, em diferentes momentos do processo. Voltando ao quadro de Bender (2014), citado anteriormente, propomos que

a questão-motriz seja revista e reforçada por todos os docentes, para que fiquem claras aos estudantes as conexões entre as práticas e os artefatos que vão sendo construídos nos diferentes semestres. Os *feedbacks* constantes devem também ser documentados.Assim, durante e ao final do processo, terá sido construído um diagnóstico do desenvolvimento individual daquele aluno, com apontamentos específicos em relação a pontos cruciais da proposta.

Considerações finais

O presente trabalho foi realizado para o curso de especialização em Teorias e Práticas de Ensino, realizado na ESPM-Sul, entre 2015 e 2016, pelas autoras. A ideia foi a de desenvolver um projeto interdisciplinar, envolvendo as diferentes disciplinas ministradas pelas docentes, entre o primeiro e o sexto semestre. Tendo como foco a aplicação da metodologia ABP, ou Aprendizagem Baseada em Projeto, o objetivo era o de obter uma maior motivação por parte dos estudantes, ajudando-os a adquirir um conhecimento mais amplo e sólido, integrando os conhecimentos e habilidades necessárias ao fazer jornalístico e que compõem a base para todos os meios, sejam impressos, eletrônicos ou digitais. Com a utilização de metodologias ativas, espera-se despertar a curiosidade e conquistar um aprendizado significativo, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor (BERBEL, 2011).

O projeto ainda não apresenta resultados consolidados, pois está em processo de implantação, mas acreditamos que, a partir dele, seja possível reforçar um conhecimento sólido por meio da estratégia interdisciplinar. Espera-se que os estudantes conquistem a autonomia e a segurança necessárias para se posicionar em um cenário profissional muito mais exigente e complexo do que aquele vivenciado pela maior parte dos professores, na transição do século XX para o XXI. Mais do que isso, podemos ainda pensar que são estes estudantes, com a finalização do curso superior, que possivelmente poderão propor caminhos inovadores para as práticas jornalísticas dos próximos anos. E para tanto precisam estar ancorados em um conhecimento rigoroso, mas não fechado à dinâmica de transformação e mudança que tem marcado a história do Jornalismo desde Gutenberg.

Referências

ALVARENGA, A. T. et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR, A.; SILVA NETO, A. J (Org.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade.** Pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ANDERSON, C. W.; BELL, E.; SHIRKY, C. Jornalismo pós-industrial. Adaptação aos novos tempos. **Revista de Jornalismo ESPM**, São Paulo, n.5, p. 30-89, abr./jun. 2013.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**. Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, jan/jun. 2011.

BIE (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION). **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CES, de 1º de outubro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 out. 2013. Seção 1, p. 26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jul. 2017.

FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GLASER, BG, STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. London (UK): Aldine Transaction, 1967.

GOMES, P. Desafiar, pesquisar, descobrir, produzir e apresentar. **Porvir,** São Paulo, 22 jan. 2013. Disponível em: <http://porvir.org/desafiar-pesquisar-descobrir-produzir-apresentar/>.Acesso em: 16 nov. 2016.

MANTZARLIS, A. There are now 114 fact-checking initiatives in 47 countries. **Poynter Institute,** St. Petersburg, 28 fev. 2017. Disponível em: <https://www.poynter.org/2017/there-are-now-114-fact-checking-initiatives-in-47-countries/450477/>. Acesso em: 12 jul. 2017.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.71-83, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

PARTE 3

Tecnologias, práticas e linguagens norteadoras

Competência midiática audiovisual: análise da experiência do Núcleo Mediar em oficinas de audiovisual ministradas em escola pública e privada

Daniela Oliveira[1]
Camilla Marangon Feitoza[2]
Matheus Pereira Soares [3]
Gabriela Borges[4]
Soraya Ferreira[5]

Literacia Audiovisual

Audiovisual é o termo utilizado para definir as formas de comunicação que somam imagem e som. O nome também pode ser usado para se referir às tecnologias envolvidas nos registros ou exibições dessas formas de comunicação ou à linguagem utilizada para gerar significados combinando os sentidos auditivos e visuais.

1 Mestranda do Curso de Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Univerisdade Federal de Juiz de Fora (PGCOM-UFJF) E-mail: <danisantolive@gmail.com>.

2 Estudante de graduação do 6º período do curso de Jornalismo da FACOM-UFJF. E-mail: <camillafeitoza@gmail.com>.

3 Estudante de graduação do 8º período do curso de Jornalismo da FACOM-UFJF. E-mail: <matheus_p_soares@gmail.com>.

4 Orientadora do trabalho. Professora do PPGCOM e coordenadora do projeto Competências Midiáticas em cenários euroamericanos. E-mail: <gabriela.borges@ufjf.edu.br>.

5 Orientadora do trabalho. Professora do PPGCOM e coordenadora do projeto Competências Midiáticas em cenários euroamericanos. E-mail: <sovferreira@gmail.com>.

O uso mais contemporâneo do termo contempla o conjunto de todas as tecnologias, formas de comunicação e produtos constituídos de som e imagem. Sendo assim, cinema, televisão, publicidade, videogame, vídeos on-line e tantos outros são conteúdos audiovisuais.

A linguagem audiovisual é uma mistura de códigos que produzem, em sua convergência, um produto visual e sonoro composto de campo, quadro, ângulo, visão, som e áudio, tudo em movimento. Várias interfaces são utilizadas para as produções audiovisuais e sua difusão, sendo essa linguagem cada vez mais presente no dia a dia das pessoas. As formas de comunicação mais interativas, que estimulam o maior número de sentidos do ser humano, conquistaram seu espaço e cada vez mais o interesse do público. Apesar de o equipamento ser o fio condutor do olhar do emissor, não é ele que direciona o conteúdo, mas uma narrativa que está por trás de tudo, antecedendo a técnica. O audiovisual se destaca pela dualidade: o papel do receptor é tão importante quanto o do emissor. É necessária uma coparticipação dos mesmos para uma comunicação efetiva.

Nesse contexto, a aquisição de uma competência midiática ocorre de forma natural. O contato frequente com o audiovisual leva ao aprendizado básico de mensagens construídas. A televisão, meio muito presente no cotidiano das famílias, ensina ao espectador de maneira simples a diferenciar modelos narrativos. Ao transmitir uma telenovela, um telejornal, um filme e um programa de plateia, o público instintivamente percebe a diferença de formatos e assimila o que se deve esperar ao anunciar cada um desses produtos audiovisuais. Esse aprendizado não foi feito de maneira direta, com alguém explicando, mas aconteceu de maneira natural, com o contato frequente com o meio de comunicação e seus produtos.

O contato com diferentes produtos midiáticos ao longo da vida influencia a formação do repertório cultural do cidadão, contribuindo para a sensibilização do seu olhar. O desenvolvimento da competência midiática permite distinguir as propostas comunicativas das mensagens que recebemos todos os dias da mídia.

Cada vez mais os cidadãos "não especializados" são convidados a criar seus próprios conteúdos audiovisuais. A educação audiovisual é importante para a leitura da mídia, produção de conteúdo com qualidade e relevância e pode contribuir na construção de uma sociedade mais informada, justa e democrática.

A literacia midiática está ligada ao conjunto de competências e conhecimentos que permitem que as pessoas utilizem de forma consciente os

meios de comunicação (PINTO et al., 2011). Ela se relaciona à capacidade de perceber e diferenciar as formas de construção da linguagem audiovisual; à capacidade de desenvolver competências para criar mensagens de qualidade e inteligentes; para ser um receptor menos passivo e mais ativo e também contribuir na formação de cidadãos mais críticos e participantes.

O acesso aos dispositivos e plataformas de compartilhamento de conteúdo audiovisual on-line pelas crianças torna-se cada vez mais abrangente. A infância contemporânea é receptora dos conteúdos audiovisuais, mas também é produtora desses conteúdos. "A intensidade com que elas se entregam à criação e publicação de fotos, vídeos, blogs, memes e outros gêneros textuais usando máquinas digitais é hoje um dado corriqueiro, inclusive no cotidiano de amplos setores da sociedade brasileira" (GIRARDELLO, 2014, p. 21).

Considerando esta inserção de crianças e adolescentes cada vez mais cedo nesse contexto de produção e consumo de audiovisual, este trabalho relata a experiência do Laboratório de Audiovisual aplicado em duas escolas da cidade de Juiz de Fora/MG, sendo uma da rede municipal e outra da rede privada de ensino.

A competência midiática

Por competência entende-se uma "combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessárias para um contexto determinado" (FERRÉS; PISCITELLI, 2015, p. 3). No contexto da literacia audiovisual, fazem-se necessários alguns conhecimentos, habilidades e atitudes para que as tecnologias sejam manuseadas de forma mais eficiente e o produto audiovisual seja de melhor qualidade.

Essa competência irá potencializar a autonomia dos indivíduos diante das tecnologias, mas também seu pensamento crítico e reflexivo para a leitura e compreensão dos produtos consumidos. Os autores propuseram uma metodologia baseada em dimensões que, quando abordadas de forma integrada, levam ao desenvolvimento da competência midiática (FERRÉS; PISCITELLI, 2015). Cada dimensão possui indicadores, criados pelos autores, que são analisados em dois âmbitos: o da análise, que está ligado à interação de pessoas com as mensagens recebidas, e o da expressão, que está ligado à produção de conteúdos e suas mensagens. Para os autores, os fenômenos comunicacionais devem ser vistos de forma abrangente, assim, os conceitos

analisados foram sintetizados em seis dimensões, sendo elas: linguagem, tecnologia, processos de interação, processos de produção e difusão, ideologia e valores e estética (FERRÉS; PISCITELLI, 2015).

Tendo como base essa metodologia e refletindo à luz desta teoria é que esse estudo se desenvolve.

O conhecimento dos códigos, gêneros e estruturas narrativas para a avaliação e crítica das mensagens recebidas, assim como para a produção de uma comunicação feita de maneira efetiva, alcançando os objetivos desejados, é chamado de linguagem. A tecnologia está ligada à compreensão do funcionamento das ferramentas tecnológicas utilizadas na comunicação para elaborar mensagens. A capacidade de apreciar mensagens de diversas culturas, trabalhar colaborativamente, interagir com os conteúdos midiáticos, avaliando-os criticamente, é a dimensão processos de interação. Esta também está relacionada com a postura do indivíduo diante das telas. Por sua vez, a dimensão processos de produção e difusão está relacionada com o entendimento de uma produção midiática e audiovisual, conseguindo reconhecer as funções e tarefas de cada um na equipe e também as fases que essas produções exigem para a obtenção de um produto audiovisual de qualidade. A dimensão que abrange os valores da sociedade, a percepção das intenções e interesses por trás das mensagens midiáticas emitidas, é a ideologia e valores. Por último temos a dimensão estética. Esta diz respeito à habilidade de perceber a qualidade estética dos produtos midiáticos, sua formatação e sua relação com outros conteúdos, não apenas midiáticos, mas artísticos e culturais.

Laboratório de Audiovisual

O Laboratório de Audiovisual é uma ação de formação proposta pelo Núcleo Mediar[6], vinculado ao Grupo de Pesquisa Redes, Ambientes Imersivos e Linguagens (registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico —CNPq) da Faculdade de Comunicação da Universidade de Juiz de Fora. Esta iniciativa busca discutir, avaliar e desenvolver a competência midiática, através da realização de quatro oficinas que se complementam.

6 O Núcleo Mediar faz parte do Observatório da Qualidade no Audiovisual. Ver: <http://observatoriodoaudiovisual.com.br/>.

No ano de 2016, foram realizadas as primeiras oficinas em uma escola pública de Juiz de Fora, a Escola Municipal Dr. Antonino Lessa (Escola 1), e no ano de 2017, em uma escola privada, o Sistema Degraus de Ensino (Escola 2). Através da escolha dessas duas escolas, buscamos alcançar realidades sociais diferentes, bem como realidades diferentes de acesso às tecnologias. O objetivo final desse projeto é fazer com que os alunos entendam o processo de produção de conteúdo audiovisual a partir da reflexão e desenvolvimento da competência midiática.

As oficinas foram ministradas e conduzidas por estudantes de pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFJF e estudantes de graduação em Jornalismo da Faculdade de Comunicação da UFJF. Cada escola recebeu oficinas durante quatro semanas consecutivas, tendo cada uma delas duração média de 2 horas semanais. Na Escola Municipal Dr. Antonino Lessa, o projeto foi realizado com 15 alunos de 9 a 12 anos, e no Sistema Degraus de Ensino, com sete alunos de 14 a 17 anos.

Oficina Brinquedos Ópticos

Nesta oficina, os alunos puderam conhecer os princípios básicos da animação através da produção de brinquedos ópticos simples, utilizando materiais acessíveis, como o papel e o lápis, para fazer a dobradinha, o taumatrópio e o *flipbook*. Esses brinquedos consistem em um conjunto de imagens que variam em detalhes de uma para a outra e criam a ilusão de movimento. Através dessa estratégia, foi possível o uso do lúdico para ensinar conceitos considerados mais complexos, como o de quadros por segundo, ou *frames per second* (FPS). Com isso, os alunos tiveram a oportunidade de entender os primeiros conceitos envolvidos no processo de animação.

Foram exibidos também alguns desenhos animados, desde aqueles que utilizavam a técnica da animação em papel, como também outros produzidos a partir da evolução dessas técnicas, como é o caso das animações computadorizadas. O objetivo foi mostrar o desenvolvimento da animação ao longo do tempo. Alguns dos produtos audiovisuais apresentados aos alunos foram *Gertie the dinossaur* (1914), de Winsor McCay; *Steamboat Willie* (1928) e trechos de *Toy Story* (1995), ambos de Walt Disney Studios; e o *trailer* do filme brasileiro indicado ao Oscar *O menino e o mundo* (2013), de Alê Abreu.

Oficina Eu, YouTuber

O objetivo desta oficina foi apresentar aos alunos os equipamentos necessários para a gravação de um vídeo para a internet, assim como mostrar as etapas envolvidas no processo de produção audiovisual, como roteiro, produção e edição. Na oficina realizada na Escola 1, foi necessária uma atividade inicial de apresentação de cada criança em frente às câmeras para desinibi-las, a fim de conseguir um bom resultado da atividade final. Já na Escola 2, os alunos se mostraram à vontade, e por isso não se fez necessária essa atividade antes de iniciar a oficina. Foram exibidos vídeos do YouTube de diferentes gêneros (tutoriais, vlogs, esquetes e animações) criados por YouTubers que os alunos já tinham costume de assistir ou que possuíam a mesma faixa etária que eles.

Ao final da oficina, as crianças foram divididas em grupos, e cada grupo produziu um vídeo curto de apresentação de um canal fictício para o YouTube. A linguagem e conteúdo produzido pelos alunos foram escolhidos pelos próprios grupos, gerando materiais diversos, como tutoriais, narrativas de histórias criadas e comentários sobre séries. Com auxílio dos monitores, os próprios alunos criaram roteiro, fizeram a cinegrafia, apresentaram os temas e gravaram suas produções. Os monitores auxiliaram no primeiro contato com a câmera, despertando interesse pelas funções e novas descobertas sobre sua utilização. Técnicas de iluminação e cinegrafia foram ensinadas de forma prática nos grupos conforme a necessidade.

Oficina Contando uma História

A terceira oficina teve como finalidade apresentar para os participantes a técnica de animação *stop motion*, que consiste em tirar fotografias de objetos, que são movimentados e fotografados quadro a quadro. Foi questionado se os alunos sabiam do que se tratava a técnica. Na Escola 1 todos disseram desconhecer, enquanto na Escola 2 alguns disseram ter uma noção superficial, mas no geral eles não sabiam exatamente o que era, quando, nesse momento, a técnica foi explicada e exemplificada. Os alunos assistiram alguns vídeos em *stop motion* e outros vídeos que mostravam o processo de produção de filmes que utilizam essa técnica.

Em ambas as escolas, trabalhamos conteúdo audiovisual que trazia temas relevantes, como diversidade, tolerância, igualdade, dentre outros,

como é o caso do curta *Grãos do mesmo saco* (2011), de Henrique Kopke. As temáticas foram discutidas a partir dos produtos audiovisuais, gerando reflexão. No fim da aula, as turmas foram novamente divididas em grupos para produzirem os seus próprios vídeos utilizando a técnica. Essa atividade exige dos alunos concentração, atenção e trabalho em equipe, por isso foi necessária a colaboração de todos os alunos, bem como a divisão de funções.

Oficina Que som é esse?

A última oficina trabalhou os efeitos sonoros e as trilhas sonoras com objetivo de mostrar a importância desses recursos em um conteúdo audiovisual. A oficina iniciou-se com a exibição do curta metragem *Vizinhos* (1952), de Norman McLaren. Esse vídeo foi produzido utilizando a técnica do *stop motion* e aborda, em sua temática, a questão da violência. O objetivo, com a exibição deste filme, foi o de relembrar a técnica utilizada na oficina anterior, além de abordar a temática apresentada.

Foram exibidas animações destacando a importância do som para a produção de sentido de uma narrativa audiovisual. Vinhetas de filmes, trilhas sonoras de desenhos e filmes famosos foram utilizados com o objetivo de despertar a memória sonora dos alunos. Eles identificaram os sons que foram apresentados, refletiram sobre a função dos efeitos sonoros, bem como os sentimentos, e relacionaram o som com o gênero do filme (comédia, suspense, terror, etc.). Os alunos se dividiram nos mesmos grupos da oficina anterior e produziram efeitos sonoros para colocar trilha nos vídeos produzidos por eles na oficina "Contando uma História".

Devido à disponibilidade de outros recursos tecnológicos, como computadores e acesso à internet, foi possível trabalhar o processo da edição na Escola 2. Cada grupo teve a oportunidade de editar seus próprios vídeos utilizando a ferramenta de edição do YouTube. Alguns alunos já tinham algum contato com programas de edição (Movie Maker), mas optamos pelo uso do próprio YouTube[1] pela maior disponibilidade de acesso por todos os alunos presentes. Os conhecimentos de edição foram adquiridos ou aprimorados, e eles conseguiram ver, logo em seguida, o resultado final de suas produções.

---

1 O editor de vídeos do YouTube não está mais disponível na plataforma desde 20 de setembro de 2017.

Abordagem das Dimensões

Linguagem

A dimensão Linguagem foi abordada, de maneira geral, em todas as oficinas, através da capacidade de avaliar as mensagens recebidas, perceber as estruturas narrativas, compreender as informações transmitidas e entender as histórias contadas através das diversas mídias utilizadas nas aulas. Os alunos assistiram alguns vídeos e criavam em seguida conteúdos com técnicas semelhantes. A partir disso, conseguiram entender o processo de criação dos produtos audiovisuais (animação, *stopmotion*, vlogs, entre outros) e analisar as linguagens utilizadas em cada uma das produções. Na primeira oficina já foi possível perceber que eles estavam aprendendo a linguagem ensinada, uma vez que as narrativas criadas pelos alunos através da produção dos brinquedos ópticos foram compreendidas e avaliadas pelos colegas.

Na oficina "Eu, YouTuber", os alunos demonstraram ter um conhecimento básico sobre os conteúdos audiovisuais. Tendo como exemplo o conteúdo assistido por eles no YouTube, foi possível abordar os diferentes gêneros narrativos utilizados dentro da plataforma. Ainda que houvesse diferença entre o conteúdo consumido pelos alunos de cada escola, a diversidade entre os vídeos citados por cada grupo foi suficiente para que eles percebessem como a linguagem de cada vídeo se diferenciava dos demais. Além dos gêneros conhecidos por eles, foram apresentadas outras possibilidades de linguagem, e alguns conseguiram relacionar com outros vídeos que já haviam assistido e consideravam "parecidos". Durante a produção dos vídeos, cada grupo pôde escolher qual linguagem pretendia utilizar, dentre as que foram sugeridas. Mais uma vez as diferentes formas de expressão foram ressaltadas.

Na oficina "Que som é esse?", a grande maioria dos alunos reconheceu as trilhas sonoras dos desenhos e filmes tocados na sala de aula. Ao utilizar diferentes ritmos e questionar o sentimento produzido por cada um, foi desenvolvida a capacidade de interpretar e avaliar os códigos de representação usados. Eles também perceberam a importância da trilha e dos efeitos sonoros em uma produção audiovisual para dar sentido à narrativa. Ao produzir efeitos sonoros e trilha sonora para os vídeos criados na oficina anterior, a "Contando Histórias", eles ressignificaram um produto que já havia sido criado.

Tecnologia

Esta dimensão foi abordada, sobretudo, nas oficinas que apresentaram novos dispositivos e tecnologias de produção. Os alunos puderam perceber o impacto provocado pelo desenvolvimento das tecnologias na produção audiovisual, sobretudo no processo de animação. As diferenças entre as animações tradicionais e as animações feitas em computação gráfica foram melhor compreendidas com a exibição de trechos de vídeos/*trailers* de filmes que destacavam sua evolução.

Os alunos ainda interagiram de forma satisfatória com as câmeras e os aparelhos utilizados na oficina, ainda que nenhum deles, em nenhuma das escolas, tivesse relatado contato anterior com câmeras filmadoras ou do tipo *handycam*. A grande maioria utilizava câmeras de celular para lazer e, depois das oficinas, conseguiram utilizar essas tecnologias com fins comunicacionais.

Os alunos da Escola 2 demonstraram ter mais proximidade com as tecnologias, alguns tendo inclusive noções básicas de edição de vídeos através de programas como o Windows Movie Maker.

A disponibilidade de acesso a computadores e internet na escola durante a oficina permitiu que fosse trabalhado a edição através de uma ferramenta disponibilizada pela própria plataforma do YouTube. A Escola 2 possuía ainda diversos *tablets* que ficam à disposição dos alunos para fins educativos, por isso, na oficina de *stop motion*, utilizamos esse equipamento como recurso pedagógico, produzindo as animações através de um aplicativo e da câmera do *tablet*, ao invés de câmeras fotográficas.

Processos de interação

Esta dimensão é trabalhada quando pensamos sobre o consumo midiático, sobre as possibilidades de criação e utilização dos meios de comunicação para produzir conteúdo de forma colaborativa e plural. Em todas as oficinas, essa dimensão foi abordada, uma vez que parte das atividades exigia troca de experiência, socialização das produções e interação com as tecnologias utilizadas nos processos de criação.

Todas as atividades realizadas nas oficinas, exceto a atividade proposta na oficina “Brinquedos Ópticos”, foram realizadas em grupo. Isso mostrou a eles a importância do trabalho colaborativo. Ao longo das oficinas,

eles adquiriram habilidades que permitiram que compreendessem porque alguns conteúdos são mais apreciados do que outros, para isso os processos de interação que ocorreram durante as aulas foram fundamentais.

Algumas oficinas obtiveram destaque no desenvolvimento da dimensão processos de interação. Na oficina "Brinquedos Ópticos", os processos de interação foram de grande intensidade. Os alunos participaram ativamente na criação dos seus próprios brinquedos ópticos e também comentando sobre os brinquedos produzidos pelos seus colegas, destacando características que chamaram a atenção, como o uso de cores, a narrativa produzida e a criatividade. Houve participação ativa dos alunos também ao comentarem sobre as animações que eles conheciam e ao assistirem vídeos de processo de produção das animações.

No aspecto interação com os meios, de maneira geral, eles já possuíam grande interação com o YouTube, sendo parte do dia a dia deles. No entanto, conseguiram aprender as várias formas de utilizar a plataforma para além do entretenimento, desenvolvendo assim a capacidade de gerir o ócio midiático.

Durante a oficina "Que Som é Esse", os alunos puderam observar como a trilha sonora é um recurso eficiente e poderoso para suscitar emoções e proporcionar uma experiência mais intensa no espectador.

Processos de produção e difusão

Esta dimensão relaciona-se com as etapas de produção de conteúdo, incluindo a difusão, apropriação e engajamento no compartilhamento das mensagens. Durante as oficinas foram apresentados conhecimentos básicos sobre as etapas de produção de conteúdos audiovisuais (pré-produção, produção e pós-produção), ressaltando a importância de realizar cada uma delas. Em um primeiro momento, os alunos questionaram a importância do roteiro, e muitos queriam avançar diretamente para a gravação. Considerada a excitação por estarem diante de novas tecnologias que até então alguns nunca tiveram um contato mais próximo ou, se o tinham, não sabiam como executar da melhor forma possível, é compreensível a ansiedade em querer produzir. Posteriormente, eles puderam perceber a importância de um bom roteiro e pré-produção, pois os grupos que executaram esta etapa de forma mais eficiente tiveram melhores resultados.

O trabalho de maneira colaborativa, com delimitação das funções de cada membro do grupo, foi fundamental para que as etapas fossem bem realizadas e contribuiu diretamente com o resultado final. Foi possível explorar também a diferença entre o que é produzido individualmente e coletivamente.

Na oficina "Que Som é Esse", trabalhamos os efeitos dos sons modificando as trilhas sonoras de uma cena de filme e analisamos como isso interfere na mensagem transmitida. Com a dinâmica adotada foi possível mostrar como o processo de produção de um filme envolve a trilha sonora, assim como a possibilidade de produzir novos significados a partir dos sons.

Durante a oficina "Contando uma história", um dos alunos da Escola 1 questionou se os vídeos produzidos poderiam ser postados na internet e, na ocasião, foi discutido sobre a difusão do conteúdo. Eles compreenderam que a informação pode e deve ser compartilhada através das ferramentas disponíveis, e que essa ação aumenta a visibilidade das mensagens.

Ideologia e valores

Um dos indicadores dessa dimensão trata da capacidade de percepção da realidade a partir das representações feitas pelo audiovisual. Neste aspecto todas as oficinas, em ambas as escolas, conseguiram trabalhar essa dimensão. Os alunos conseguiram perceber, nos vídeos exibidos, o reflexo da realidade, principalmente a tecnológica, e sua evolução no decorrer dos anos. Eles puderam apreender de que forma as animações feitas em cada época refletem o tempo e o contexto em que elas foram produzidas.

Na Escola 1, a divisão dos grupos entre meninos e meninas demonstrou a presença dos estereótipos de gênero, de maneira sutil. Essa divisão pode não ser necessariamente consciente para os alunos, mas ela é uma realidade no meio deles.

Na primeira fase de aplicação das oficinas, realizada na Escola 1, em 2016, percebemos que esta dimensão foi mais explorada durante a oficina "Que Som é Esse?", através da discussão da temática relacionada ao *bullying*, violência e da relação entre colegas, levantada pelo curta *Vizinhos* (1952). Um fato que nos chamou a atenção foi a ocorrência de conflitos entre alguns alunos da Escola 1, que foram se mostrando mais agressivos no decorrer desta oficina, o que nos levou a uma reflexão sobre as possíveis causas deste comportamento. Considerando a influência dos processos emotivos

nas ações conscientes dos indivíduos, acreditamos que a temática e a forma como ela foi abordada no filme *Vizinhos* (1952) podem ter incitado tais atitudes, acionando gatilhos mentais que trazem à tona a realidade vivenciada por algumas crianças do grupo. O mesmo não foi observado na Escola 2, onde o contexto social em que vivem os alunos é bem diferente do primeiro.

Essa temática contribui para reforçar valores dentro de sala e levantar a discussão sobre os assuntos. Mas de uma forma geral, o grupo de pesquisa percebeu que essa dimensão não tinha alcançado as análises e resultados esperados e, na próxima escola, a dimensão deveria ser mais explorada.

Observamos um grande avanço na abordagem desta dimensão no segundo Laboratório de Audiovisual, em 2017, ministrado na Escola 2, em comparação ao primeiro, realizado na Escola 1, em 2016. Com mais experiência, foi possível abordar a dimensão de Ideologias e Valores de forma mais eficaz. A curadoria dos vídeos exibidos ao longo das oficinas foi feita de forma a abordar não somente questões estéticas ou de narrativa, mas também relacionadas às mensagens que cada conteúdo carregava.

O repertório cultural influencia diretamente no olhar do indivíduo diante de um novo conteúdo audiovisual. As temáticas que, em algum momento, já haviam sido abordadas na própria escola interferiram a percepção dos alunos sobre os produtos apresentados. Eles foram capazes de entender as mensagens de cada vídeo e debater os conteúdos. Um exemplo dessa capacidade ocorreu na primeira oficina, "Brinquedos Ópticos". Quando os alunos descobriram o processo de produção das animações antigas, eles repararam a quantidade de material gasto para a sua produção e atentaram para questões ambientais. Em todas as oficinas ocorreram situações semelhantes, envolvendo questões relacionadas à diversidade, igualdade, aceitação, dentre outros.

Estética

A dimensão Estética foi desenvolvida em dois momentos: quando tiveram contato com obras de qualidade audiovisual e foram discutidos aspectos da forma de cada conteúdo e quando eles tiveram que produzir seus próprios conteúdos e mensagens, partilhando posteriormente com os colegas.

Durante a exibição dos curta-metragens e vídeos diversos, geralmente ocorrida no início de cada oficina, os alunos puderam perceber a qualidade estética dos produtos audiovisuais e discutir possíveis razões para

as diferenças entre vídeos que não tinham qualidade. Em uma das oficinas foram apresentados vídeos de YouTubers conhecidos. Os alunos foram levados a pensar sobre as produções e identificar quais eram boas e quais não tinham a mesma qualidade audiovisual. A partir da discussão, apresentamos alguns conceitos como o de enquadramento, iluminação, composição de cenários, qualidade do áudio, dentre outros. Estes conceitos foram melhor apreendidos durante a prática da produção dos vídeos. À medida que o conteúdo transmitido era executado, eles desenvolveram a sensibilidade estética, percebendo a diferença que a técnica bem executada faz no produto final e diferenciando as que tiverem esse cuidado na produção daquelas que não o tiveram. A consciência de todo o processo de produção, bem como o de suas etapas, fez com que os alunos valorizassem não apenas o que é comunicado, mas também como é comunicado.

Na hora de socializar as produções, os alunos puderam perceber que alguns produtos ficaram melhor que os demais, seja pela criatividade, pela habilidade em manusear os equipamentos ou até mesmo pela dedicação em executar adequadamente todas as etapas da produção. Essa percepção não desmereceu nenhum aluno, apenas incentivou e deu ideias para os demais.

Conclusão

De forma geral, observamos que todas as competências trabalhadas nas duas escolas foram bem assimiladas pelos alunos, ainda que houvesse uma considerável diferença de idade entre eles.

A principal diferença entre os alunos das duas escolas está relacionada ao acesso à tecnologia, a começar pela infraestrutura: na Escola 1 tínhamos à disposição uma sala ampla, com diversos objetos, como fantasias e brinquedos, e uma grande mesa onde as atividades foram realizadas de forma mais próxima, proporcionando um ambiente mais lúdico, entretanto desprovido de tecnologias. Todos os equipamentos, tais como câmeras, computadores e projetor de vídeo foram levados pela equipe que ministrou as oficinas. A Escola 2 possuía todo um aparato tecnológico que possibilitou trabalhar conteúdos que não puderam ser abordados na Escola 1, como a edição de vídeo e a produção através de dispositivos móveis. Todavia, a infraestrutura da sala, com cadeiras e mesas individuais, não favorecia atividades colaborativas.

Explorar os recursos tecnológicos de cada escola ajuda na preparação das oficinas e aumenta o potencial de produção dos alunos. Na segunda

escola foi possível melhorar o preparo das aulas a partir das tecnologias disponíveis. Constatamos que este aspecto deve ser considerado durante a preparação das oficinas a serem ministradas em outras escolas. Contudo, foi possível concluir, comparando as duas escolas, que acesso não significa necessariamente produção de bons conteúdos. Na Escola 2 o acesso às tecnologias era maior, porém o uso era apenas para lazer, sem nenhuma iniciativa diferenciada, assim como aconteceu na primeira escola, onde o acesso era menor. Todos os alunos da Escola 2 possuíam um *smartphone* e acesso à internet em casa e na escola, situação diferente daquela vivenciada pelos alunos da Escola 1. Apesar de os alunos da Escola 2 se mostrarem mais familiarizados com as tecnologias, este fator não foi determinante para a apreensão dos conteúdos abordados. Isso mostra que, além de ter os meios tecnológicos, é preciso instrução para o melhor uso deles. Observamos que, em termos de produção, todos os alunos das duas escolas foram capazes de desenvolver as atividades de maneira razoável.

Entretanto, os alunos da Escola 2 tiveram mais facilidade de relacionar as diferentes linguagens e conteúdos, possivelmente por terem construído um repertório mais vasto que os alunos da escola 1, fato este que pode ser explicado pela facilidade de acesso aos diferentes conteúdos.

Observamos também uma diferença na abordagem das oficinas nas duas escolas. Uma vez que tivemos um período entre a aplicação dos dois laboratórios, foi realizada uma avaliação na qual identificamos pontos a serem melhorados e repensamos alguns aspectos da abordagem. A dimensão Ideologia e Valores, por exemplo, foi trabalhada de forma mais eficaz no segundo laboratório. No entanto, a partir da abordagem dos temas propostos em cada vídeo apresentado nas oficinas, foi possível perceber uma outra possibilidade de análise para as próximas oficinas que o grupo for realizar em outra escola. Abordar a dimensão buscando entender e questionar os alunos quanto ao motivo da escolha de suas produções e analisar a realidade deles quanto ao que foi produzido pode ser um caminho para ampliar esse aspecto.

As diferenças de temas nos vídeos produzidos pelos alunos de uma escola em relação à outra tiveram interferências diretas da realidade vivenciada por cada um, no entanto, buscar entender o motivo deles e analisar a partir das falas dos próprios alunos pode enriquecer essa percepção.

Com os avanços acelerados das tecnologias de comunicação, é fundamental abordar desde cedo o papel e a influência que elas têm em nossas vidas e como podemos consumir os produtos midiáticos de uma forma consciente. A disponibilidade e a facilidade de acesso a esses recursos também

servem para que possamos produzir conteúdos inteligentes, que agregam conhecimento.

As oficinas de audiovisual procuraram levar aos alunos uma reflexão sobre a forma como estes se relacionam com o audiovisual, seja através da sensibilização do olhar, tornando-os mais críticos em relação aos produtos audiovisuais consumidos, estimulando-os a produzir seus próprios conteúdos de maneira mais criativa, além de utilizar as ferramentas que têm acesso de forma mais eficiente, atendendo seus objetivos comunicacionais.

Referências

FERRÉS, J; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, 2015.

GERTIE o Dinossauro. Direção de Winsor McCay. Roteiro: Winsor McCay. [s.l.], 1914.5 min 47s, son., p&b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-wYhD2nauWo>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GIRARDELLO, G. Crianças fazendo mídia na escola: desafios da autoria e participação. In: ELEÁ, I. **Agentes e vozes:** um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. Gotemburgo: University Of Gothenburg, 2014. p. 21-28.

GRÃOS do Mesmo Saco. Direção: Henrique Kopke. Brasil, 2011. 2 min, stereo, color, digital. Disponível em: < https://vimeo.com/24587124>. Acesso em: 16 abr. 2016.

O MENINO e o mundo. Direção e roteiro de Alê Abreu. [s.l.], 2013.120min., son., color. Disponível em <http://www.festivaldorio.com.br/br/filmes/o-menino-e-o-mundo>. Acesso em: 10 jun. 2015.

PINTO, M. et al. (ORG.). **Educação para os Media em Portugal**: experiências, actores e contextos. Minho: Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2011.

STEAMBOAT Willie. Direção: Wall Disney Pictures, Estados Unidos, 1928. 8 min. son, preto e branco, 35mm.

TOY Story. Direção: John Lasseter. Pixar e Walt Disney Pictures, Estados Unidos, 1995. 81 min. Dolby SR, color, digital.

VIZINHOS. Direção de Norman McLaren. Roteiro: Norman McLaren. [s.l.], 1952. 8 min., son., color.Disponível em <http://cinemaemcena.cartacapital.com.br/coluna/ler/1921/vizinhos-de-norman-mclaren>. Acesso em: 14 abr. 2015.

Considerações sobre identidades possíveis para uma televisão universitária

Rita Virginia Argollo[1]
Betânia Maria Vilas Bôas Barreto[2]

Pensar o passado na tentativa de construção do futuro

Diante da velocidade de transformações percebidas com a convergência midiática e seus desdobramentos na atualidade, é pertinente voltarmos a atenção, no que diz respeito às TVs educativas no país, para os princípios basilares com os quais podemos pensar uma perspectiva de televisão universitária hoje. Mergulhados numa multiplicidade de plataformas de compartilhamento de conteúdo e disponibilidade de serviços audiovisuais, torna-se urgente, para os envolvidos na constituição desses canais acadêmicos, centrar olhares em aspectos pertencentes à lógica de sustentação de pressupostos e que nos sirvam de horizonte ou, pelo menos, delineamento de traços identitários que nos permitam compreender quais os caminhos necessários a se trilhar nesse mar de possibilidades audiovisuais que nos desafiam, cotidianamente, no exercício de pensar e fazer uma Televisão Universitária (TVU).

---

1 Doutora em Educação, professora do curso de Comunicação Social (Rádio e TV) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: <rvargollo@yahoo.com.br>.

2 Doutora em Educação, professora do curso de Comunicação Social (Rádio e TV) da UESC. E-mail: <bete- _vilas@hotmail.com>.

Nessa perspectiva, a intenção dessa discussão é, a partir de um paralelo histórico, problematizar maneiras com as quais vêm se delineando concepções acerca da TVU na contemporaneidade. Estando inseridas juridicamente no âmbito da Televisão Educativa (TVE), ponderamos ser necessário partir da gênese dessa modalidade de emissoras, para tentar compreender como a TVU vem se firmando historicamente, chegando ao cenário atual. Esse debate nos levaria a arriscar perceber traços identitários relacionados aos aspectos que permanecem atrelados aos modelos definidos de TVE hoje e o quanto essa proposta televisiva tem buscado trajetos próprios de atuação para além das instituições de ensino superior (IES).

Diante disso, cabe ponderar que, em seus primórdios, o ideário de TV não se fez centralizador ou voltado para a massificação de pensamentos e posturas. Contudo, de maneira disseminada, a gestão empreendida sobre ela foi a serviço de grupos que tinham esse intuito. Constituída nos moldes de um meio massivo, a TV tradicional, tanto sob a produção e transmissão analógica quanto digital, foi levada a forjar uma configuração midiática que negligenciava o envolvimento do telespectador e valorizava o monopólio de processos. Mesmo com as inovações e dinamismos vigentes nesses tempos atuais de TV *on demand*, o que sustenta a visão do pensamento massivo ainda é aquele fortemente ancorado na perspectiva de centralizar ideias e angariar aliados que justifiquem a permanência da lógica já sedimentada, desde sua gênese, como um meio empresarial. Pode-se mudar a forma, mas mantendo sua base mercadológica sólida.

Desde o momento inicial, não bastava entreter e informar. De posse de um veículo em expansão como a TV, foi o governo quem capitaneou muito mais ganhos pela frente, que iam além da interferência nos programas criados pelas emissoras às quais concedia licenças para exploração comercial da radiodifusão. A doutrina hegemônica que vinha sendo imposta ao país, desde o surgimento e estabelecimento das TVs como promissoras na detenção do poder e de lucros, contribuiu para que se começasse a alinhavar o que viriam a ser as TVs voltadas para a Educação.

Esse panorama inicial das TVs Educativas nacionais não foge a essa conjuntura estatal imposta. A partir da década de 1960, período de regime militar, o Estado brasileiro passou a operar emissoras de TV com caráter educacional e cultural, gerenciadas pela Radiobrás (Empresa Brasileira de Radiodifusão) e pelo Sistema Brasileiro de TV Educativa. Havia um movimento envolvendo o governo militar intencionando percursos que aproximassem a TV de um perfil mais direcionado a objetivos educacionais.

> Primeiro, houve uma ofensiva internacional, liderada pela Unesco, pressionando pelo uso da TV para atender necessidades educacionais nos países em desenvolvimento; e, segundo, como resultado do processo acelerado de industrialização, o país necessitava de rapidamente preparar mão de obra apropriada (JAMBEIRO, 2002, p. 122).

A televisão brasileira, explorada sob os mesmos moldes da TV nos Estados Unidos, já ali esteve interessada no mercado consumidor, deixando, então, uma lacuna que precisava ser preenchida por uma programação que tivesse maiores implicações socioculturais. Assim, importava, em termos estatais, um tríplice aspecto que movia a iniciativa militar em direção às TVs Educativas: a popularização dos aparelhos de TV — já presentes em um considerável número de lares devido ao barateamento —, o interesse pelas telecomunicações e a necessidade de levar materiais educativos para a população. Entretanto, esse intuito não seria, necessariamente, uma noção educativa que disponibilizasse condições para o desenvolvimento e autonomia de seus receptores, mas, ao contrário, um processo de hierarquização de conteúdo, de ideias, de proposições, de ações.

Nos idos dos anos 1960, com a América Latina dominada por ditaduras e com a indústria eletroeletrônica apostando em novos negócios, a televisão dita educativa coube, como uma luva, aos ditames de estados ditatoriais e interesses mercadológicos e industriais. Naquele período, ela concretizava o desejo de uma educação ordenada verticalmente e hierarquicamente, com fundamentos elaborados no núcleo do poder hegemônico instituído para todas as salas de aula, se possível sem nenhuma interferência, nem mesmo do professor. Aos outros, ampliava a fronteira comercial, com os governos assumindo o papel de grandes compradores das novas tecnologias (LEAL FILHO, 2006).

O fato é que, em sua maioria, essas produções televisivas com perspectivas pedagógicas estavam atreladas ao poder público e grupos políticos, como ressalta Jambeiro (2002, p. 126), em análise do processo de implantação das TVs Educativas no país: "a estrutura de programação das TVs brasileiras expressa as políticas do Estado brasileiro para os serviços de TV, historicamente submetidas aos interesses dos concessionários privados, com pouca ou nenhuma atenção com o interesse público".

Durante esse período de Estado militar, além do aspecto ditatorial implícito, as Televisões Educativas[3], que traziam na sua proposta a intenção socioeducativa, produziam formatos pouco atraentes, incapazes de concorrer com a atenção que o público dispensava à TV comercial. O foco era a transmissão de conhecimentos voltados aos conteúdos curriculares, sem grande diversidade de programação ou propostas temáticas, que se apresentavam distantes da dinâmica da linguagem televisiva que os telespectadores começavam a se familiarizar.

De acordo com Jambeiro (2002), de 1962 a 1964, foram transmitidas 262 horas de aula pela TV Rio para 5 mil estudantes distribuídos em 105 salas. Em São Paulo, em 1963, o governo criou o Serviço de Informação e Comunicação pelo Rádio e Televisão (SERTE), que produzia e transmitia 10 horas de aulas por semana pela TV Cultura. Dois anos depois, o SERTE passou a escoar programas de arte, música, literatura infantil e treinamento de professores. Em 1966, já era reproduzida para 12 estados. Em 1964, o governo, finalmente, solicitou a reserva de canais para a TV educativa. No entanto, todo o processo era feito de maneira concentrada, com determinações como a do Decreto 70.185, de 1972, que criou o Programa Nacional de Teleducação (PROTEL)— com o desígnio de, entre outros itens, elaborar programas de rádio e TV para que fossem distribuídos em rede nacional.

Outra problematização pertinente à configuração histórica das TVE está no fato de que as propostas da Radiobrás, como nos mostra Jambeiro (2002), e do Sistema Brasileiro de TV Educativa não atingiram uma autonomia no que tange à questão da gestão financeira e da produção de programas que atraíssem o interesse do telespectador."A Radiobrás falhou completamente, tanto em termos operacionais como financeiros. Em razão disto suas concessões foram repassadas para outros concessionários, ficando apenas a TV Nacional de Brasília e o equipamento de rádio para emissão internacional" (JAMBEIRO, 2002, p. 122).

Sob esse panorama, as emissoras não comerciais chegaram ao final do século XX enfrentando extremas dificuldades, lutando para permanecer no mercado por conta da crise financeira que enfrentavam e

3 Segundo Jambeiro (2002), Serviço de Radiodifusão destinado à transmissão de programas educativo-culturais, que visam promover a atuação em conjunto com os sistemas de ensino de qualquer nível ou modalidade, voltados para a educação básica e superior, permanente e formação para o trabalho. Abrange também as atividades de divulgação educacional, cultural, pedagógica e de orientação profissional.

ainda em razão de um dilema que envolvia a sua sobrevivência: "descobrir o que devem fazer para justificar sua existência, após terem estado gastando dinheiro e acumulando tantos fracassos" (JAMBEIRO, 2002, p. 125). Os investimentos em criação televisiva são extremamente altos, desde os custos com equipamentos, produções e pessoal, até com a transmissão em si. Justificar o gasto de dinheiro público em um negócio sem retorno, com registros de baixa audiência e uma programação desestimuladora tornava-se um desafio.

De acordo com Leal Filho (2006), o modelo de TV educativa brasileiro foi imposto sem críticas que o avaliassem, impedindo um debate sobre que programação se adequaria ao ensino. No início, foi descartado o formato comercial, optando-se pela transmissão de aulas, devido à limitação de recursos. Progressivamente, atingiu-se o extremo oposto, ganhando dinâmica, ao incorporar os recursos de linguagem da TV comercial. Entretanto, com esta incorporação tornou-se superficial, saindo de uma extremidade a outra, ignorando uma posição que lhe garantisse equilíbrio.

Dessa maneira, mesmo quando a serviço de ações voltadas para a Educação, a televisão permaneceu atrelada ao estabelecimento de uma relação com o público que seguia em mão única, em que só as redes de TV tinham o poder de produzir, sem levar em consideração as necessidades ou desejos daqueles que iriam assistir a suas produções.

Essa condução adotada pelo Estado em relação às TVs educativas tornava delicada, para não dizer instável, a relação do telespectador com o meio em ascensão, por não veicular programação envolvente ou inovadora, diferenciando-se cada vez mais das multifacetadas possibilitadas ofertadas pelas TVs comerciais, principalmente orientadas ao entretenimento, sem assumir uma intencionalidade educativa como premissa.

Dessa forma, a brecha deixada pela fragilidade ou rigidez da programação das emissoras educativas ligadas ao governo foi sendo, paulatinamente, diversificada por produções audiovisuais nascidas no interior das universidades brasileiras, quase sempre vinculadas a cursos de Comunicação Social. Assim, também as TVs Universitárias passam a constituir-se em emissoras conduzidas para o interesse social, a cultura, a educação e a cidadania.

A constituição da TV Universitária — novas propostas de produção educativa

Tais TVs universitárias, enquadradas também na modalidade de televisões educativas[4], mas, distintas destas, que se viram impostas e comprometidas com interesses políticos e governamentais, passavam por uma conformação que buscava uma pretensa autonomia que o ambiente acadêmico lhes confere.

Na estruturação desses canais no país, a primeira experiência em TVU ocorreu em 1968, com a implantação da TV Universitária de Recife, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que visava à promoção da educação formal. Esse prisma devia-se, naquela época, a mais da metade dos habitantes do país ser composta por analfabetos e 50% dos brasileiros estando em idade escolar. Nesse período, outras outorgas de canais educativos com sinal aberto foram concedidas a algumas instituições de Ensino Superior. Em maior parte, com programação vinculada à TV Educativa do Rio de Janeiro (da Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto) e à TV Cultura de São Paulo (Fundação Padre Anchieta — Centro Paulista de Rádio e Televisão Educativa). Desta maneira, nos sete anos seguintes, surgiram mais oito emissoras educativas: TVE do Amazonas, TVE Ceará, TVE Espírito Santo, TVE do Maranhão, TVE do Rio de Janeiro, TVU do Rio Grande do Norte, TVE do Rio Grande do Sul e TV Cultura de São Paulo (FORT, 2005; ABTU, 2004).

Uma das justificativas para a criação da TV da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) foi o número de televisores residenciais no Nordeste: 200 mil. Esta TVU trazia como proposta uma programação que reunia informação, cultura, lazer e educação — além de servir como laboratório para os estudantes de Comunicação. Levando em conta os argumentos para a concessão de um canal aberto para a TV da UFPE, assim como para as primeiras emissoras universitárias do país, podemos dizer que tanto a TV da Universidade Federal de Pernambuco, como as demais emissoras educativas brasileiras não se enquadravam, naquele momento, no perfil de televisão

4 Podem pleitear a outorga para a execução de serviços de radiodifusão com fins exclusivamente educativos as pessoas jurídicas de direito público interno, inclusive universidades, que terão preferência para a obtenção da outorga, e fundações instituídas por particulares e demais universidades brasileiras, de acordo com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.

universitária proposto pela Associação Brasileira de Televisão Universitária (ABTU, 2004), já que

> os primeiros decretos das décadas de 1960 e 1970 que regulavam o funcionamento das TVs educativas não permitiam que essas emissoras pudessem gerar programação local. A geração de conteúdo local só foi permitida muito recentemente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (LOPES, 2009, p. 1).

Sob essa concepção, considerando o que diz a ABTU (2004) sobre o que entende ser uma TV Universitária, podemos afirmar que são emissoras de TV cuja produção está necessariamente vinculada a Instituições de Ensino Superior e são de uso público (MAGALHÃES, 2009; MAGALHÃES, 2013; RAMALHO, 2011).

Nas primeiras décadas de existência, as TVs enquadradas como universitárias não contavam com uma produção própria, eram obrigadas a retransmitir os programas da TV Cultura de São Paulo e da TV Educativa do Rio de Janeiro. A convergência aos ideais da ABTU (2004) começou a ser adotada pela TV Campus, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), e pela TV da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

> A partir dessa Lei o sistema de TVs universitário cresceu mais de 700% até 2011. Nenhum outro segmento de televisão cresceu tanto, principalmente em se tratando do 'campo público de televisão', que engloba as demais emissoras voltadas para o interesse público, como as legislativas, educativas e comunitárias (RAMALHO, 2011, p. 16).

Magalhães (2009, 2013) ressalta que, em uma TVU, conteúdo e forma têm o mesmo grau de importância. Os formatos televisivos tradicionais dividem espaço com inovações e experimentações de linguagem, e a ciência faz parte do cotidiano. Esta TV, de acordo com a ABTU (2004), tanto pode ser emitida por canais abertos, como pagos, circuitos internos de vídeo ou internet, contanto que visem o crescimento da audiência. Apesar de tantos benefícios que uma TVU apresenta, sua implantação e manutenção constituem entraves. Desde a concessão de um canal até a aquisição de equipamentos e o encaminhamento das produções diárias, tudo requer um investimento alto por parte das (IES) — o que nem sempre ocorre.

Nas décadas atuais, várias TVU foram sendo estruturadas e implantadas, possibilitando uma ampliação de olhares sobre a configuração institucional, política, administrativa, produtiva e acadêmica relacionada às experiências que se espalharam nacionalmente. Essa quantidade tem aumentado de forma considerável, apontando para uma nova era no uso das tecnologias audiovisuais pelas IES.

Este crescimento, no entanto, não vem acompanhado de soluções para problemas recorrentes que, ainda hoje, estão atrelados a esta modalidade de TV, como a infraestrutura inadequada das universidades para comportar projetos desta natureza. Contudo, como destaca Priolli (2004), a multiplicação das antenas das TVUs mostra o florescimento da cultura e da educação nas telas de televisão. O autor vai além em sua ponderação e ressalta que este quadro demonstra que antigos preconceitos contra a televisão têm sido derrubados, à medida que as IES começam a dar credibilidade ao potencial desta mídia para o compartilhamento de informação, cultura, educação e cidadania.

> A mesma universidade brasileira, que levou quase 20 anos para admitir que a televisão podia ser um objeto sério de pesquisa acadêmica (a TV surgiu no país em 1950 e apenas no final dos anos 1960 apareceram os primeiros estudos sobre ela, no campo da sociologia e da comunicação), agora dá um grande salto em seu processo de compreensão do fenômeno televisual e se põe, ela mesma, a fazer TV (PRIOLLI, 2004, p. 6).

Esta postura de reconhecimento da TVU como importante meio de comunicação e a busca pela aproximação deste veículo com o ambiente acadêmico reforçam consideravelmente a relevância de uma mídia que traz consigo a capacidade de alcançar a atenção e compreensão das pessoas, cujo aproveitamento só depende do uso que se faz dela.

O delinear de uma ideia de TVU: alguns traços identitários

Nosso raciocínio segue, aqui, na direção de abrir brechas interpretativas que possam contribuir para a ampliação do debate acerca da temática. Não pretendemos esgotar essas possibilidades, mas traçar alguns paralelos que nos indiquem um norteamento como realizadores de um fazer na TVU.

Porém, apesar do reconhecimento de sua importância para a estrutura universitária, estas TVs enfrentam problemas com a veiculação de seu conteúdo. Talvez, por isso, a ABTU (2004) tenha ampliado as formas possíveis de propagação para que se considere uma produtora de conteúdo audiovisual como sendo uma TVU.

Com esta ampliação, fica claro que, para a ABTU (2004), a plataforma que serve de suporte para a exibição do audiovisual das TVs Universitárias é o menos importante. Interessa que esta produção chegue até o seu público, colaborando para o desenvolvimento da região onde esteja inserida. Desta maneira, o aproveitamento dos benefícios proporcionados pela rede mundial de computadores é inegável. Mais ainda na atualidade, com as variadas plataformas disponíveis, atingindo cada vez mais públicos diversos e despontando como relevante em meios digitais com enorme potencial de interlocução.

Essa situação nos faz inferir, nessa perspectiva, um primeiro indício desses traços identitários propostos. Sendo a flexibilização dessas interfaces de difusão dos conteúdos para TVs um caminho profícuo de aproximação entre produtores e receptores, compreendemos que a maleabilidade de acesso ao que é veiculado ratifica uma identificação e engajamento ascendente do público pelo que é exibido. Essa ideia foge do perfil tradicional relacionado às TVE, de ainda comportar um atrelamento estatal e dependência das mudanças governamentais instituídas, tendo como alicerce emissoras alinhadas ao sistema de transmissão em canais abertos no espectro televisual. No caso das TVU, essa estrutura torna-se, ou deveria tornar-se, menos engessada, possibilitando, desta maneira, maior liberdade de organização produtiva e institucional.

Este é um ponto importante que deve ser levado em consideração para a proposição de características identitárias para uma organização audiovisual em moldes acadêmicos. Isso não significa que não existam desafios significativos a enfrentar, principalmente, como foi mencionado anteriormente, relacionados à estrutura acadêmica e institucional.

Outro aspecto relevante, ainda atrelado à questão institucional, é o imperativo atual que se faz em torno de uma maior autonomia dessa TVU concernente à administração geral das IES. Essa autonomia deverá ser articulada mirando a isenção e liberdade produtiva dessa TV, não ficando submetida às demandas unilaterais de órgãos da gestão acadêmica. Essa abertura encaminha-se para uma maior democratização da produção, com organização do seu prospecto, rotinas produtivas e eixos temáticos a partir

dos interesses abrangentes de toda a comunidade acadêmica, para além das determinações das instâncias superiores das universidades. E assim, produzir e veicular com liberdade e equidade.

Ao chegarmos aqui, é possível desdobrarmos mais três eixos fundamentais que podem servir de alicerces para a construção identitária nos canais televisivos universitários: a difusão do conhecimento, com a possibilidade de fluxo dos materiais audiovisuais produzidos; a intensificação da aprendizagem colaborativa; e o exercício da aprendizagem informal.

Como um exemplo dessas configurações, podemos citar a experiência vivida por nós, integrantes da TV UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), em Ilhéus, Bahia, no período de outubro a dezembro de 2016. Durante o segundo semestre letivo, vários fatores sociopolíticos e econômicos em nível nacional, regional e também local fomentaram a articulação de diversos segmentos sociais em prol de mudanças na Educação brasileira. Relacionados às questões envolvendo as universidades brasileiras e a educação pública como um todo, resultaram na mobilização de grupos estudantis, em vários estados, para a ocupação de faculdades, escolas, institutos, centros de ensinos e universidades, sob a reivindicação de um maior controle social com vistas a uma Educação de melhor qualidade no país. Na Universidade Estadual de Santa Cruz ocorreu a adesão de um grupo de representantes do corpo discente a esse chamamento, de ocupação das universidades em várias partes do país.

Diante daquelas circunstâncias, a postura empreendida pela equipe da TV e a organização editorial primaram por uma cobertura jornalística diária dos acontecimentos relacionados à questão. Mesmo sem uma estrutura técnica e de recursos humanos adequada, o esforço empreendido foi o de buscar, dentro das possibilidades presentes e de maneira independente, uma isenção de informações, com abertura para ouvir os envolvidos na situação instalada, numa interlocução mais igualitária e participativa. De maneira colaborativa e democrática, todos os integrantes da TV, tanto professores coordenadores quanto estudantes bolsistas e voluntários, puderam opinar, participar das decisões relacionadas às matérias veiculadas e sugerir encaminhamentos. Não houve ingerência da produção de quaisquer instâncias da Administração Superior ou de representantes da mobilização, no sentido de validação das decisões tomadas e materiais veiculados coletivamente pela equipe. Como garantia dessa independência, eram realizadas reuniões constantes com representantes dos estudantes, para conhecer suas reivindicações e questionamentos, quanto também eram realizados encontros com representantes dos professores, funcionários e reitoria, no sentido de conhecer

suas opiniões e encaminhamentos, com o máximo possível de informações e posicionamentos para serem levados ao público interessado.

Como resultado desse esforço colaborativo, foi possível perceber um interesse constante do público em relação aos materiais publicizados na plataforma YouTube, ao longo desse período, a partir de milhares de visualizações identificadas, tendo reportagens que chegaram a ter mais de 60 mil acessos. Desta forma, percebeu-se essa experiência como muito válida para proporcionar o fortalecimento da autonomia dos estudantes participantes e um ganho de qualidade da produção veiculada.

Essa perspectiva coaduna-se com o que Pena (2002) defende relacionado à capacidade/possibilidade de se autogovernar das TVUs como um pilar fundamental da sua estrutura. O autor ainda vê como grande vantagem a possibilidade de contemplar a diversidade que esta autonomia proporciona, já que cada instituição de ensino faz uma leitura própria no que se refere aos meios mais adequados para a promoção da cidadania, configurando a difusão de diversas visões sobre determinado tema.

E assim identificamos mais um traço fundamental na construção identitária dentro de uma TVU, referente ao incentivo à formação de futuros profissionais autônomos, críticos e dialógicos, como procuramos incentivar no exemplo apresentado, indo além da capacitação técnica e/ou tecnológica, principalmente na área da Comunicação Social, e formando graduandos conscientes de seu papel social diante das demandas de sua comunidade. Essa perspectiva coaduna-se a mais um dos pressupostos indicados pela ABTU (2004), mencionados anteriormente.

Nesta concepção, nos deparamos, como mais um elemento constituinte dessa possível identidade em uma TVU, com a noção de difusão do conhecimento como uma expressão plausível alusiva à organização institucional da IES. Como preconizam os pressupostos defendidos pela ABTU (2004), esse âmbito diz respeito à contemplação da tríade acadêmica ensino, pesquisa e extensão universitárias. A participação efetiva da produção televisiva se daria pela estruturação temática condizente com projetos, demandas, experiências, iniciativas e ações realizadas por esses segmentos acadêmicos, que refletiriam as pesquisas, estudos, linhas de ação que valorizam a ciência e o conhecimento acadêmico, da graduação à pós-graduação.

Essa dimensão é imprescindível para tornar mais acessível, ao maior número possível de receptores, discussões e inovações acadêmicas nos mais heterogêneos campos do conhecimento. E, complementar a essa disseminação, pode-se reconhecer também a valorização regional

em temáticas, séries, programas, formatos e produções diversas que trazem assuntos vinculados à comunidade do entorno universitário e também dos municípios próximos.

Essa abrangência regional cria uma aderência maior do contingente acadêmico, assim como o público externo, pois proporciona e apoia uma ideia de pertencimento e reconhecimento desses receptores de sua cultura, seu sotaque, seu cotidiano e suas identidades. É o fortalecimento dos sujeitos inseridos em sua realidade de vida. E assim, eles podem, também, aprender mais.

No que concerne a essa aprendizagem, ela se dá numa perspectiva informal. E pode ser incluída como mais um elemento dessa construção identitária para uma TVU. Pode-se perceber esse viés voltado para o espaço de construção de conhecimento, motivado pelas produções endereçadas aos interlocutores desses canais. Depreende-se, concomitantemente, essa aprendizagem como um processo de aproximação desses receptores aos assuntos, ideias, propostas e conteúdos audiovisuais, como materiais educativos, mediadores de um processo de ensino-aprendizagem, na elaboração de novos saberes, aprofundamentos dos saberes já existentes e apropriação destes pela autorregulação empreendida. Num processo cumulativo, construtivo e autorregulativo de construção de conhecimento (AKHRAS, 2010). Esse itinerário se dá em dinâmicas pedagógicas diferenciadas dos currículos acadêmicos, estando mais identificadas com as estratégias informais empreendidas pelos meios comunicacionais (BARROS, 2011).

Entende-se este movimento como importante, pois contribui para que as TVs das universidades extrapolem os limites dos muros das instituições de ensino, cheguem até o público, tornem-se conhecidas e reconhecidas. Muitas vezes, por conta da situação precária e experimental, projetos desta categoria enfrentam dificuldades de difusão até mesmo no próprio espaço acadêmico. Além disso, se as produções têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento social e regional dessa forma ampla, não faz sentido que não obtenham o devido reconhecimento por esse trabalho.

Soma-se à potencialidade latente na TV Universitária outro componente que parece inato à televisão: a sua capacidade de transformação constante. Esse seria mais um elemento identitário inerente à sua constituição, atrelado a inovações, experimentações, reconfigurações e intercâmbios das mais diversas ordens. Portanto, neste novo milênio, a ideia que essa TVU nos apresenta articula-se como meio de comunicação, finalmente, à disposição dos indivíduos. Assim, acreditamos que compreender o processo de criação,

desenvolvimento e expansão dessa TV e seus desdobramentos seja imprescindível para que, de maneira eficaz, sejam explorados os benefícios e aptidões proporcionados pelas novas configurações apresentadas por esta mídia.

Considerações finais

Diante de todas as proposições discutidas, vislumbramos que uma TV Universitária precisa ir além do que foi posto até aqui para um meio comunicacional com essa natureza cambiante e cheia de esperanças nas transformações vindouras. Muito foi construído e desconstruído. A partir de experiências, umas exitosas e outras nem tanto, muitos aprendizados também foram delineando para realizadores desses canais, gerando contornos identitários necessários e imprescindíveis para uma vida longa à ideia de TVU. Identificando-se, em sua trajetória, alguns pontos com a configuração das TVE, como também, em outros aspectos intrínsecos, distanciando-se largamente dessa perspectiva, a TVU vai amadurecendo e alçando voos mais altos.

Ambiente primordial para a experimentação nas criações televisivas, deve estar aberta aos hibridismos de linguagens, às tentativas em torno de novas estéticas, à influência e participação dos jovens, estudantes universitários ou não. A conexão entre os públicos pertencentes à comunidade acadêmica e ao seu entorno deve nortear os debates que esta modalidade televisiva propõe e as temáticas não podem perder de vista os assuntos negados pela mídia tradicional. As TVUs trazem no seu bojo a proposta de democratização da TV e de defesa da pluralidade cultural.

As emissoras universitárias podem desfrutar de um outro patamar como veículo — desde que não se tornem, por sua vez, porta-vozes da administração das universidades, atuando como veículos institucionais e não experimentais. Por essa razão, torna-se fundamental a postura de compromisso ético e independência produtiva dos gestores das televisões vinculadas a instituições de ensino, para que lhes seja respeitado o compromisso com a cidadania, campo propício à inovação, à diversidade de ideias e concepções, gêneros e formatos, rotinas e processos, que sejam colaborativos, dialógicos, democráticos, inclusivos e antenados com os interesses de quem assiste, com o público acadêmico e regional.

Referências

AKHRAS, F. N. Uma perspectiva teórica para o documentário como cinema de aprendizado. **Revista Digital de Cinema Documentário** — Doc On-line, n. 9, p.108-124, dez. 2010. Disponível em:<http://www.doc.ubi.pt/09/artigos_fabio.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TELEVISÃO UNIVERSITÁRIA— ABTU. **A Televisão Universitária no Brasil**: os meios de comunicação nas instituições universitárias da América Latina e do Caribe. [S.l.]: UNESCO; IESALC, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139903por.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

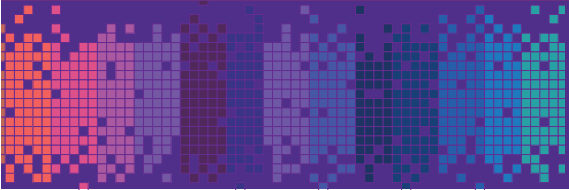
BARROS, L. M. Comunicação e Educação: além de forma e conteúdo. **Revista Açãomidiática**, Curitiba, v. I, n. 1, p. 4-20, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/25699/17184>. Acesso em: 22 nov. 2018.

FORT, M. C. **Televisão Educativa**: a responsabilidade pública e as preferências do expectador. São Paulo: Annablume, 2005.

LEAL FILHO, L. L. **A TV sob controle**: a resposta da sociedade ao poder da televisão. São Paulo: Summus, 2006.

LOPES, I. S. TV Educativa e regulação: peculiaridades das emissoras catarinenses. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación** [on-line] v. XI, n. 1, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/viewFile/157/132>. Acesso em: 13 jul. 2017.

JAMBEIRO, O. **A TV no Brasil do Século XX**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MAGALHÃES, C. M. TV Universitária: você já viu uma. **Le Monde Diplomatique,** São Paulo, 5 mar. 2009. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/tv-universitaria-voce-ja-viu-uma/>. Acesso em: 21 ago 2018.

______. Para superar a confusão entre público e estatal. **Observatório da Imprensa,** São Paulo, 29 out. 2013). Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/_ed770_para_superar_a_confusao_entre_publico_e_estatal/>. Acesso em: 21 ago 2018.

PENA, F. Estética, pluralidade e cidadania nas tevês universitárias. In: Congresso Latino-Americano de Ciências da Comunicação, VI., 2002, Santa Cruz de La Sierra. **Anais eletrônicos...**Covilhã: BOCC, 2002. p. 1-8.Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/pena-felipe-tv-universitaria.html>. Acesso em: 13 jul. 2017.

PRIOLLI, G. **Televisão universitária**: TV Educativa em terceiro grau. Notícias, 27 de agosto de 2004, Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

RAMALHO, A. R. **Mapa da TV universitária brasileira**: versão 3.0. Viçosa, MG, 2011.

Conexão latino-nórdica: uma proposta de colaboração audiovisual educativa entre as universidades Feevale e Häme University of Applied Sciences – HAMK

Caroline Dias da Costa[1]
Marcos Emílio Santuário[2]
Paula Casari Cundari[3]

Introdução

O processo de globalização, motivado pelas tecnologias de informação, criou um mundo interconectado, exigindo maior grau de competência e de formação competitiva (STALLIVIERI, 2004). Dentro deste contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) assumem importante papel, o qual contribui para o desenvolvimento das relações entre as sociedades e, consequentemente, suas atividades. Assim, na tentativa de atender as novas demandas relacionadas às transformações tecnológicas, econômicas e sociais, as Instituições de Ensino Superior necessitam atualizar-se diante de suas formas de organização e de relacionamento. Para tanto, precisam buscar alternativas e apresentar soluções aos desafios que surgem com tais mudanças (PORTO; RÉGNIER, 2003).

1 Mestre em Indústria Criativa pela Universidade Feevale, Rio Grande do Sul. E-mail: <dacosta.caroline@gmail.com>.

2 Prof. Dr. docente em Comunicação na Universidade Feevale e orientador deste trabalho.

3 Prof[a]. Dr[a]. docente em Comunicação na Universidade Feevale e coorientadora deste trabalho.

Acompanhando esse contexto de transformações, é preciso que as instituições de ensino se reorganizem dentro do novo cenário global e de renovação cultural (LIMA, 1984), modernizando-se e reinventando-se profundamente (GADOTTI, 2000), tanto nas suas formas quanto nas suas metodologias e relações. Para isso, como afirma Penteado (1991), as instituições de ensino necessitam buscar os seus avanços nas mais distintas direções, desde a forma de se expressar até os modos de produção de conteúdo. Afinal, é preciso tornar seus alunos capazes de pensar, criar e se expressar por meio das diferentes linguagens proporcionadas pelas tecnologias da informação. "Com o desenvolvimento da sociedade da informação e a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos, a educação deve permitir que todos possam coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar esse volume de informações e servir-se dele" (DELORS, 2010, p. 14).

Entretanto, integrar o ensino e as Novas Tecnologias da Informação, processos até então paralelos, depende de alguns esforços, dentre eles o desenvolvimento de um conjunto de técnicas sistemáticas que incluam o planejamento, o teste e a operação de projetos educacionais. Para que isso seja possível, faz-se necessária a disponibilização de amplas redes de comunicação, a fim de transformar a Educação num processo interativo, de enriquecimento mútuo entre alunos e escolas de qualquer parte do mundo (ARANHA, 2006). Assim, é fundamental que se encare as novas tecnologias como ferramentas, como meios para chegar a um resultado satisfatório.

Gadotti (2000) afirma que os campos da Educação e da Comunicação não podem mais ser tratados de forma distinta. As novas tecnologias permitem a troca de conhecimento para além das palavras, também por meio de sons e imagens, em uma velocidade nunca antes alcançada. A Educação vive, igualmente, um novo paradigma, onde o sistema de Educação formal não mais poderá restringir-se à função de transmissor de conhecimento. Neste caso, as instituições de ensino se deparam com um ambiente interconectado, de integração em dimensão global, o que acaba forçando a criação de um sistema integrado, incluindo processos educacionais e um ambiente que incentive a criatividade na construção do conhecimento.

É dentro deste cenário que a Universidade Feevale, no Brasil, e a Häme University of Applied Sciences (HAMK), na Finlândia, buscam, por meio de acordos de cooperação internacional e projetos conjuntos, uma forma de contribuir e compartilhar o conhecimento. Assim, dentro deste contexto de desenvolvimento global e do uso das tecnologias de informação, o Projeto Conexão Latino-Nórdica mostra-se como um espaço criado para

promover a comunicação e troca de informação e conhecimento entre as universidades Feevale e HAMK. Com abordagem qualitativa e de caráter exploratório, a pesquisa fundamentou-se nas técnicas de pesquisa bibliográfica e estudo de caso com o objetivo de contribuir com as futuras produções audiovisuais do canal de comunicação. A busca de dados para análise se deu por meio de questionário aberto, aplicado com professores da Universidade Feevale e HAMK, categorizados por participação em projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Educação e Tecnologia

A informação deixou de ser uma especialidade, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza. Gadotti (2000) afirma que, assim como a *Revolução Agrícola*[1] e a *Revolução Industrial*[2], a sociedade atual presencia a *Revolução da Informação*. McLuhan (1964, p. 37) já previa essas transformações quando, ainda na década de 1960, afirmou que "haverá um dia — talvez este já seja uma realidade — em que as crianças aprenderão muito mais — e muito mais rapidamente — em contato com o mundo exterior do que no recinto da escola". Nesse sentido, a ideia da escola como recinto confinado e principal ambiente de troca de informação é incompatível com os meios de comunicação modernos.

A Educação, de forma geral, define-se por ser um modo de comunicação, que se utiliza de mídias articuladas entre si e da sociedade na qual se insere. Para Penteado (1998), é preciso educar o olhar, o ouvido, a percepção e preparar sujeitos capazes de pensar, criar e expressar-se por

1 Designação do movimento de renovação da agricultura, verificado na Inglaterra do século XVIII, que resulta na transformação da propriedade rural (*enclosures*), na introdução de novas espécies vegetais e animais (ou seu apuramento) e na aplicação de novas técnicas e processos de produção. Tal como na maior parte das mutações operadas na Europa ao longo do século XVIII, também na Revolução Agrícola a Inglaterra foi o país de arranque.

2 A Revolução Industrial foi um conjunto de mudanças que aconteceram na Europa nos séculos XVIII e XIX. A principal particularidade dessa revolução foi a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas. A Inglaterra foi precursora na Revolução Industrial devido a diversos fatores, entre eles: possuir uma rica burguesia, o fato de o país possuir a mais importante zona de livre comércio da Europa, o êxodo rural e a localização privilegiada junto ao mar, o que facilitava a exploração dos mercados ultramarinos.

meio de diferentes linguagens, especialmente na era em que a tecnologia se encontra, mais do que nunca, inserida na Educação. "Não se trata de substituir a palavra pela imagem, ou a ciência pelo sentimento. Trata-se de integrar essas duas linguagens até agora tão divergentes. Integrar essas duas instituições até agora paralelas: a escola e as mídias" (PENTEADO, 1998, p. 26).

Aranha (2006) reconhece que os meios de comunicação são hoje vitais para a formação de valores e atitudes em praticamente todas as áreas da sociedade. Para a autora, é mais do que necessária a criação de instrumentos locais de comunicação, conectados em rede e a sistemas mais amplos ou globais, que assegurem interesses diversificados, garantindo, assim, o desenvolvimento econômico do mundo. "É vital disponibilizar amplas redes de comunicação para transformar a educação num processo interativo de enriquecimento mútuo de escolas de qualquer parte do mundo" (ARANHA, 2006, p. 367).

Frente a este cenário, Belloni (2001) afirma que será preciso atender a um número cada vez maior de alunos, por mais tempo e com maior qualidade. Tais tendências podem ser caracterizadas a partir da integração dessas tecnologias de modo criativo, de forma que o estudante e o educador abandonem o papel de meros receptores para assumir a posição de criadores de conteúdo. Isso ocorre a partir da midiatização do processo ensino/aprendizagem, aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais proporcionadas pelas próteses tecnológicas.

Entretanto, Belloni (2001) salienta a importância de criar mecanismos para melhor integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao campo da Educação. Para isso, é preciso evitar o "deslumbramento" que tende a fazer o uso das tecnologias de forma equivocada, explorando somente suas virtualidades técnicas e deixando de lado as questões pedagógicas.

É importante ressaltar, também, que a partir do desenvolvimento tecnológico como um todo, os computadores passaram a desempenhar um papel de extrema importância, não somente para a Educação, mas para a sociedade como um todo. A máquina passou a ser considerada um mediador nas relações sociais. Valente (1997) argumenta que o simples uso do computador para repassar conhecimento é muito pobre.

> Se o computador pode ser usado para catalisar e auxiliar na transformação da escola, mesmo diante dos desafios que essa transformação nos apresenta, essa solução, em longo prazo, é mais promissora e mais inteligente do que usar o computador apenas para informatizar o processo de ensino (VALENTE, 1997, p. 21).

Assim, é necessário que haja uma compreensão mais ampla do processo de uso das tecnologias relacionadas à Educação. Como mesmo ressalta Valente (2002), de nada adiantam laboratórios com computadores de alta tecnologia e treinamento de professores para o uso de determinados softwares. “Não é uma simples coleção de máquinas e equipamentos, mas um modo de agir” (MUFFOLETTO, 1994, p. 25). Em suma, as máquinas por si só não contribuem para o desenvolvimento educacional. É preciso que projetos educacionais bem elaborados, com propósitos e objetivos claros sejam desenvolvidos.

O Ensino Superior no contexto tecnológico

Imersas no contexto de transformação tecnológica, Porto e Régnier (2003) afirmam que as Instituições de Ensino Superior enfrentam duplo desafio: atualizar-se e inserir-se nesta nova realidade, revendo suas formas de organização e de relacionamento, e entender e apresentar soluções para os desafios que tais transformações expõem. Nesta nova dinâmica, é impossível assumir uma posição indiferente com relação à expansão do Ensino Superior em escala mundial das últimas décadas. Neste sentido, as IES devem tirar todo benefício das novas tecnologias, em particular das Novas Tecnologias de Informação, cujo acesso deve ser o mais amplo possível no mundo inteiro. Pois, criou-se um cenário interconectado (STALLIVIERI, 2004) que passou a exigir um nível de competência e de formação mais sólido e competitivo.

Atualmente, as conexões das sociedades se dão de forma rápida, nas quais tempo e espaço se tornaram valores momentâneos e transitórios (BAKHTIN, 1990). Segundo Harvey (1996), para atender a esta demanda, é necessário que haja a implantação de novas formas organizacionais, somadas às novas tecnologias, que acarretam em grandes transformações culturais, de relações e, também, da vida social.

> Sente-se um mundo menor, as distâncias diminuíram, o impacto dos fatos acontecidos nos mais longínquos lugares é instantâneo. O espaço parece encolher numa “aldeia global” de telecomunicações e numa “espaçonave” Terra de interdependências ecológicas e econômicas, o tempo é só momento presente. Esse processo traz enormes transformações nas práticas sociais que se caracterizam pela descartabilidade, instantaneidade, velocidade, movimento, novidade, proliferação de imagens, mutabilidade, competição, consumo, avanço tecnológico, entre outras características (HARVEY, 1996, p. 63).

Dentro destas perspectivas, em pleno século XXI e diante dos fenômenos do avanço tecnológico, é impossível pensar a construção de uma sociedade do conhecimento[3] sem levar em conta uma visão sistêmica e articulada, contemplando uma educação superior de qualidade aliada a fortes investimentos em ciência, tecnologia e inovação (NETTO, 1976). Em suma, reconhece-se a importância das IES como instrumento para se manter o poder na sociedade do conhecimento. Frente a tantos desafios impostos, os fenômenos da globalização, os avanços tecnológicos e a necessidade de inovar e se reinventar é uma realidade a ser enfrentada pelas instituições de ensino, como indica Delors (2010, p. 27): "os sistemas educacionais devem fornecer respostas para os múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.

A evolução da Tecnologia de Informação e Comunicação e o processo de globalização consolidado nas últimas décadas estabeleceram novos paradigmas a serem enfrentados pela sociedade moderna. A valorização do conhecimento e do capital intelectual, estimulada pelas tecnologias e pela interação global, acabou por forçar as Instituições de Ensino Superior a revisar e atualizar suas estratégias, na busca da consolidação perante uma sociedade multicultural e internacional. Nesse novo panorama, as IES buscam a cooperação internacional como ferramenta estratégica para a internacionalização de suas instituições (SEBÁSTIAN, 2004). Assim, inseridos em um contexto globalizado, os processos de internacionalização se mostram pertinentes para a evolução da educação de nível superior, bem como o melhor posicionamento das IES perante as organizações internacionais[4].

---

3 Castells (2000) afirma que a sociedade do conhecimento, ou sociedade da informação, está diretamente relacionada à passagem da sociedade industrial para a pós-industrial. Nesse sentido, o uso intensivo de capital e trabalho orientado para a produção em massa abre espaço para o capital com base no intelecto e no indivíduo e na sua capacidade de formação de redes sociais, com troca do conhecimento.

4 Dentre as organizações internacionais que se destacam em relação às diretrizes da educação superior figuram: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização Mundial do Comércio (OMC); e o Banco Mundial (BM).

Internacionalização do Ensino Superior

Dentro do processo de internacionalização, Stallivieri (2007) atenta para que as instituições, na busca pela excelência educacional, não se detenham somente em ações de organização de atividades de cunho internacional[5], mas, sim, que seu planejamento tenha como base políticas de internacionalização institucional. Nesse sentido, a internacionalização não deve ser um fim, mas um meio para alcançar a excelência acadêmica. Melhorar a qualidade de ensino integrando disciplinas e cursos em programas de perspectiva internacional, intercultural e interdisciplinar, preparando o aluno para atuar num mundo competitivo e globalizado e promovendo a compreensão e respeito por outras culturas são alternativas de ações propostas por Gacel (2000).

Nesse sentido, Gacel (1999) sustenta a ideia de que as instituições concebam ações em diferentes aspectos de cooperação internacional como parte integrante de suas missões, criando mecanismos para promovê-la e organizá-la, atendendo às demandas do mundo globalizado. A cooperação internacional é vista hoje como elemento estratégico, que busca na qualificação da Educação e dos indivíduos uma formação social eficiente perante um mundo interdependente, competitivo e conectado, criando maior compreensão, respeito e solidariedade entre os povos (GACEL, 1999).

Impulsionadas pelos avanços dos sistemas de comunicação e pelo fortalecimento das redes de informação, as Instituições de Ensino Superior buscam, na forma de cooperação, estabelecer conexões e criar redes de saber universais (STALLIVIERI, 2004). Essas redes, como afirma a autora, são de suma importância para estreitar os laços entre as comunidades científicas das mais distintas regiões do mundo, "reforçando a premissa de que é no seio da universidade que devem ocorrer os grandes avanços científicos e tecnológicos e a efetiva integração" (STALLIVIERI, 2004, p. 27).

Assim, dentro do contexto de desenvolvimento científico, tecnológico e de integração, a cooperação internacional entre instituições de ensino superior assegura a qualidade e a eficácia na produção, renovação e compartilhamento do conhecimento produzido. No documento de orientação apresentado na Conferência Mundial da UNESCO (1998),"Mudança e desenvolvimento do ensino superior", o incentivo aos acordos de cooperação internacional entre as IES fica evidente, uma vez que diz:

5 Seminários, congressos e programas de intercâmbio.

> Na observância do mandato que lhe é conferido por seu Ato Constitutivo, a UNESCO continuará a fazer da promoção da cooperação internacional seu principal objetivo e seu modo de ação preferencial no campo do ensino superior. Deverá favorecer a cooperação em escala mundial, buscando os meios mais eficazes de contribuir para o fortalecimento do ensino superior e da pesquisa nos países em desenvolvimento.

Dentro do contexto atual, as Instituições de Ensino Superior podem encontrar, na internacionalização, nos processos de cooperação interinstitucional e nas diferentes modalidades que abrangem os campos do ensino, da pesquisa e da extensão, uma forma de firmar a missão social de universalização do conhecimento.

Assim, atendendo às demandas de uma sociedade globalizada e aos processos de internacionalização do Ensino Superior, as Universidades Feevale e Häme University of Applied Sciences (HAMK) buscam, por meio de cooperação interinstitucional, desenvolver ações conjuntas nas mais diversas modalidades de cooperação, que abrangem o ensino, a pesquisa e a extensão. Com acordos de convênios firmados desde 2006 e a formação de aliança estratégica em 2016, as instituições visam potencializar o desenvolvimento da Educação nos seus diferentes campos de atuação. O objetivo é oferecer a seus estudantes e comunidades um ensino de qualidade e que atenda as exigências do mundo globalizado e interconectado, ampliando e inovando nas ações de cooperação.

Conexão Latino-Nórdica

Com o objetivo de ampliar a comunicação e os processos de internacionalização entre as Universidades Feevale e HAMK, atendendo as demandas propostas pela nova aliança, o projeto de comunicação Conexão Latino-Nórdica foi criado.

O projeto Conexão Latino-Nórdica faz parte do canal de comunicação disponibilizado na plataforma de mídia para vídeos do YouTube, denominado Conexão Internacional Feevale. As produções audiovisuais terão como foco temas de relevância acadêmica e projetos de pesquisa desenvolvidos em parceria entre as instituições. O objetivo do projeto é estreitar a relação entre a Universidade Feevale e a HAMK, bem como fortalecer o

processo de comunicação e a troca de informação e conhecimento entre os estabelecimentos de ensino.

Tendo em vista a forte relação entre as universidades, o projeto apresentou-se pertinente para a produção de conteúdo comunicacional com foco na educação superior, mantendo a lógica de troca e compartilhamento de informações. Além disso, o projeto tem como propósito fortalecer a visibilidade e integração de ambas as instituições de ensino, divulgando e dando suporte comunicacional aos projetos desenvolvidos em parceria.

Por meio da plataforma digital YouTube, propõe-se o compartilhamento de experiências internacionais, a coprodução e a troca de material educativo. Ainda, identificar as produções comunicacionais já existentes nas universidades e que foram produzidas em diferentes plataformas, visando à viabilidade de utilização no canal digital, o compartilhamento de aulas on-line e depoimentos de especialistas em determinados assuntos.

Para reforçar a importância do desenvolvimento do projeto, questionários abertos foram aplicados com professores da Feevale e da HAMK envolvidos em projetos de ensino, pesquisa e extensão conjuntos. No total, 21 professores foram identificados, sendo que destes, 18 responderam ao questionário. A partir da análise e categorização do conteúdo identificado nos questionários respondidos, foi possível identificar ações a serem realizadas. A partir daí, algumas considerações foram feitas.

Considerações finais

Mais do que nunca, as Instituições de Ensino Superior necessitam adaptar-se constantemente, levando em conta alguns fenômenos e transformações nas relações da sociedade — dentre elas, sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais. Além de projetos e ações que visem acompanhar o momento de transição nas formas de ensino e relacionamento, percebe-se a importância da compreensão dos processos de internacionalização por parte das IES. Nesse contexto, da interação global aliada ao desenvolvimento tecnológico, foi possível observar a possibilidade do desenvolvimento do canal de comunicação Conexão Latino-Nórdica como meio de intensificar a troca de informação e conhecimento, fortalecendo os laços de cooperação internacional entre a Universidade Feevale e a Häme University of Applied Sciences - HAMK.

O canal de comunicação Conexão Latino-Nórdica é uma iniciativa da Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Feevale e as atividades relacionadas ao projeto tiveram início em dezembro de 2015. Uma vez que ambas as instituições envolvidas buscam, na internacionalização, a excelência no ensino, pesquisa e extensão, o canal de comunicação mostrou-se uma ação pertinente ao objetivo de estreitar a parceria entre as universidades. Entretanto, esta iniciativa se deu de forma independente, com tentativas de produção de conteúdo experimentais para o canal já disponibilizado na plataforma digital YouTube.

A partir dos experimentos iniciais e frente às dificuldades encontradas, observou-se a necessidade da contribuição científica para o fortalecimento e desenvolvimento do canal. Frente a isso, surgiu o interesse de transformar o projeto comunicacional Conexão Latino-Nórdica em tema e objeto de estudo. Desta forma, com uma perspectiva teórica e com a contribuição de professores das instituições de ensino referentes ao projeto, foi possível delinear alguns caminhos a seguir. Porém, para que tais caminhos pudessem ser descobertos, houve a preocupação, primeiramente, em perceber a relevância da implementação do canal de comunicação, no sentido de fortalecimento educacional e da ampliação da cooperação internacional entre as instituições de ensino.

Partindo da premissa de que, com o desenvolvimento da sociedade da informação e da ampla possibilidade de acesso a dados e fatos, a Educação assume, em seu papel formativo, a responsabilidade de incentivar a liberdade de produzir e consumir um considerável volume de informações ao longo dos processos educacionais. Assim, ações que fomentem essa liberdade de uso da informação se mostram pertinentes. A partir dessa revelação, um canal de comunicação entre Instituições de Ensino Superior de países distintos mostra-se relevante.

Neste cenário, no qual as novas tecnologias permitem a troca de conhecimento para além das palavras — mas, especialmente, por meio de sons e imagens —, o sistema de educação deixa de ser apenas transmissor de conhecimento. Em um ambiente interconectado, com integração em dimensão global, a criação de um sistema integrado, incluindo processos educacionais em um ambiente que incentive a criatividade, é compatível aos fenômenos da globalização e da evolução tecnológica.

Partindo de um reconhecimento teórico para a aceitação prática do desenvolvimento do projeto, buscou-se, por meio de questionário, verificar o nível de adesão do canal comunicacional Conexão Latino-Nórdica por parte

das instituições envolvidas. Ainda, a partir do olhar de alguns professores da Feevale e da HAMK, relevantes para esta pesquisa, buscou-se compreender se o projeto contribuirá para o fortalecimento educacional e para a ampliação da cooperação entre as instituições. A aplicação do questionário mostrou-se uma ferramenta fundamental e eficiente para as descobertas da investigação, uma vez que confirmou a importância do engajamento dos professores para o desenvolvimento de conteúdo voltado à plataforma comunicacional.

Assim, ao longo dos questionários respondidos, foi possível perceber que parte significativa dos professores envolvidos na pesquisa participaria de produções audiovisuais para o Conexão Latino-Nórdica. Muitos deles já utilizam as ferramentas de áudio e vídeo em sala de aula e percebem no canal de comunicação uma forma de estreitar os laços entre as instituições — mas, principalmente, de fortalecer o ensino a partir da troca de conhecimento entre países distintos. Mas há uma preocupação em estabelecer as produções de forma eficiente e com qualidade, visando melhor aproveitamento em sala de aula. Para isso, em alguns momentos foi possível identificar a sinalização da necessidade de alinhamento do formato e dos conteúdos dos produtos audiovisuais.

Ainda, a partir da análise dos questionários, chamou a atenção o entusiasmo atribuído ao projeto por parte da maioria dos participantes. O engajamento das instituições e professores é fundamental para a estruturação e continuidade de qualquer ação e atividade a ser desenvolvida. No entanto, a identificação da postura positiva perante a proposta de trabalho conjunta leva a crer que, no que depender dos professores e pesquisadores, o canal de comunicação terá alta aderência e participação.

Contudo, diante das perspectivas de desenvolvimento de ações conjuntas visando à ampliação da internacionalização das IES, o canal de comunicação Conexão Latino-Nórdica mostra-se um eficiente meio de aproximação entre a Feevale e a HAMK, fortalecendo os laços de parceria para cooperação internacional. Ainda, por meio do canal, a divulgação do que já vem sendo desenvolvido em conjunto pelas instituições poderá ser ampliada. Muito mais do que uma ferramenta de comunicação e troca de conhecimento, o Conexão Latino-Nórdica foi reconhecido como forma inovadora de desenvolver conteúdo colaborativo entre instituições de ensino geograficamente distintas.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, algumas limitações foram encontradas. Pode-se dizer que a primeira dificuldade encontrada está relacionada à aplicação dos questionários. Apesar da insistência por parte da

pesquisadora, nem todos os professores retornaram com as devidas respostas. Outro aspecto relacionado à aplicação dos questionários foi a questão do idioma, visto que parte dos professores selecionados para participar têm como primeira língua o português, mas o restante utiliza o idioma finlandês. Para o grupo finlandês, o questionário foi submetido em inglês, o que pode gerar algum erro de interpretação, devido a elementos subjetivos. Em consequência disso, a interpretação das respostas, por parte da autora, pode ocorrer de forma errônea, induzindo a pesquisadora a equívocos de análise.

Por fim, recomenda-se, para pesquisas futuras, uma análise a partir de construções práticas de conteúdos audiovisuais para o canal de comunicação Conexão Latino-Nórdica. Nesta ocasião, as pesquisas podem objetivar a verificação das métricas de engajamento, consolidação e aderência por parte das Instituições de Ensino, bem como a utilização dos produtos audiovisuais em sala de aula e a contribuição para os processos de ensino e aprendizagem. Somado a isso, pesquisas futuras poderiam, ainda, traçar, em seus objetivos, a verificação do desenvolvimento das relações de cooperação entre a Feevale e a HAMK a partir do uso do canal de comunicação aqui proposto.

Referências

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: ______. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 294-303.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir.In: UNESCO.**Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: Unesco, 2010.

GACEL, A. J. **Políticas de internacionalización:** estrategias e implementación. Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Monterrei, México, n. 4, 2000.

______. **Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe:** reflexiones y Lineamientos. [S.l]: Organización Universitaria Interamericana; AMPEI; Ford Foundation, 1999.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LIMA, L. O. **Mutações em educação segundo McLuhan**. 17. ed. Petrópolis: Vozes Limitadas, 1984.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MUFFOLETTO, R. Technology and restructuring education: constructing a context.**Educational Technology**, v. 6, n. 34, p. 24-28, 1994.

NETTO, S. P. **Tecnologia da educação e comunicação de massa**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola:** conflito ou cooperação? São Paulo: Cortez, 1991.

______. **Pedagogia da comunicação:** teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O Ensino superior no mundo e no Brasil:** condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003 – 2005. Brasília: MEC, 2003.

SEBÁSTIAN, J. **Cooperación e internacionalización de las universidades**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

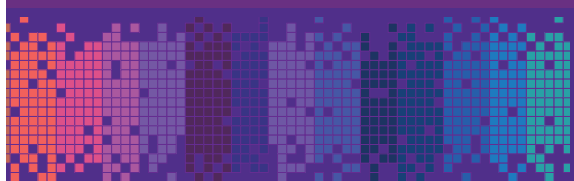
STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das universidades Brasileiras.** Caxias do Sul: Educs, 2004.

______. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior - avaliação, qualidade e pertinência da cooperação internacional. **Centro IGLU — UFSC,** 2007. Disponível em: <http://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES-LUCIANE.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2016.

UNESCO. O Ensino Superior no Século XXI: visão e ações. Paris, 1998. In: **Tendências da Educação Superior para o Século XXI**. Brasília: UNESCO/CRUB, 1998.

VALENTE, J. A. A espiral e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLLY, M.C.R.A. **A tecnologia no ensino:** implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

______.Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação,** v. 2, n.1, p. 45-60,1997.

Oficina de fotografia como uma possibilidade de articulação entre imagem fotográfica e educação

Lorena Santiago Simas[1]
Eveli Rayane da Silva Ramos[2]
Carla Conceição da Silva Paiva[3]

Introdução

A imagem fotográfica se destaca como um produto comunicativo de fácil acesso, pois se popularizou nas várias camadas sociais, estando presente de forma significativa na vida de crianças, jovens, adultos e idosos. Situação bem diferente da vivenciada quando a fotografia surgiu em 1826, com a invenção da câmara escura, pelo francês Joseph Nicéphore Niepce, que, em sua primeira imagem inalterável, registrou a vista do sótão da sua casa, sendo necessárias 8 horas de exposição para que a imagem fosse fixada, assim, os elementos que iriam compor a fotografia deveriam permanecer imóveis, pois qualquer movimento se transformaria em um borrão (BUSSELE, 1999).

1 Jornalista e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). E-mail: <lory-santiago@hotmail.com>.

2 Pedagoga e mestranda no PPGESA da UNEB. Bolsista da Fapesb. E-mail: <evely-rayane-ramos@hotmail.com>.

3 Orientadora do trabalho. Professora do PPGESA da UNEB. E-mail: <ccspaiva@gmail.com>.

Por esse motivo, no início dos experimentos fotográficos, os únicos elementos registrados eram as paisagens, uma vez que eram mais fáceis de permanecerem tanto tempo paradas. Só em 1837, com o aperfeiçoamento da técnica desenvolvida pelo sócio de Niepce, o francês Louis-Jacques Mandé Daguerre, que criou o daguerreótipo, foi possível, apesar da má qualidade e pouco contraste, diminuir o tempo de exposição para uma média de 15 a 30 minutos, capturando, a partir daí, imagens de pessoas, mesmo assim, essas precisavam ficar inertes durante esses minutos (BUSSELE, 1999). Koutsoukos (2010, p. 28) ressalta que "se o modelo quisesse parecer 'vivo' na foto, e não um borrão fantasmagórico, ele tinha que ficar absolutamente parado, imóvel, como morto. Como morto, para parecer vivo".

A partir desse momento, a fotografia evoluiu rapidamente, pois muitos estudiosos se empenharam em desenvolver técnicas para aperfeiçoá-la cada vez mais. Com o rápido avanço, a diminuição do tempo de exposição dos modelos e a baixa dos valores das imagens, a fotografia atingiu os grupos sociais mais desfavorecidos, fazendo com que esses também tivessem condições de fazer sua autorretratação, da forma que queriam ser vistos e lembrados.

Em 1886, o norte-americano George Eastman, que tinha uma afeição grande pela prática fotográfica e dedicou alguns anos de sua vida à produção de novos produtos para simplificar a fotografia, criou a câmera Kodak (CAMPANHOLI, 2014). O uso dessa máquina dispensava estudos, laboratórios e produtos químicos, tornando "fotógrafos" aqueles que queriam apenas registrar momentos em família, mas não possuíam conhecimentos técnicos. Eastman, então, criou o famoso slogan no mundo fotográfico "Você aperta o botão, nós fazemos o resto", enfatizando a facilidade de se fazer uma fotografia, a partir daquele momento.

A concepção da fotografia digital também se deve à empresa Kodak, pois foi um de seus engenheiros que teve a ideia de unir aparelhos analógicos e digitais, criando a primeira câmera digital que gravava as imagens em fita cassete. Eram necessários apenas 23 segundos para formar uma foto em preto e branco (CAMPANHOLI, 2014). A Kodak pode ser considerada um marco para a rápida evolução da fotografia, pois foi a partir de seus avanços que outras empresas também se aperfeiçoaram, fazendo com que o mercado fotográfico crescesse rapidamente. Campanholi (2014, p. 4) destaca que

> em 1991 a Kodak lançou a primeira câmera fotográfica digital para uso profissional em fotojornalismo, a DCS-100. Oito anos depois, a Nikon, empresa já conhecida pela fabricação de câmeras fotográficas analógi-

> cas, e no ano seguinte a Canon, também conhecida pelas câmeras fotográficas analógicas lançaram sua primeira câmera fotográfica digital.

A câmera digital facilitou o processo de feitura das fotografias e permitiu a sua visualização no momento da captura, simplificando a sua armazenagem em CD, DVD, HD externo, computador, *pendrive* e celular, possibilitando ainda o envio das imagens para várias pessoas, com o auxílio da internet, sem a necessidade da revelação. Com a ascensão da fotografia digital, a Kodak anunciou, em 2004, o fim da fabricação de câmeras analógicas, e em 2012 deixou de fabricar os filmes fotográficos, abdicando do ramo fotográfico (CAMPANHOLI, 2014). Mas, atualmente, com o "revival" do mercado de LPs e discos de vinil, por exemplo, os filmes analógicos também estão voltando para o mercado. Assim, em janeiro de 2017, a Kodak relançou um filme clássico *Ektachrome*, que apresenta extrema nitidez, cores limpas, tons e contrastes, apostando nos entusiastas da fotografia analógica, que vêm crescendo continuamente (SOUZA, 2017).

Hoje, com a "febre" do aparelho celular móvel — *smartphone* —, que apresenta várias utilidades para seus usuários, inclusive a câmera digital, que na maioria dos casos possui uma ótima qualidade na produção das imagens, não é mais necessário adquirir uma câmera fotográfica para fazer fotos. Basta possuir um desses aparelhos, pois estão cada vez mais sofisticados e comercializados a preços variados, permitindo, dessa forma, que pessoas de classes sociais diversas possam usufruir de sua praticidade.

Com os avanços pelos quais a fotografia passou ao longo dos anos, é difícil encontrarmos uma pessoa que resista a clicar apenas um botão para capturar uma cena que lhe chamou a atenção. A fotografia apresenta várias possibilidades, entre elas congelar momentos importantes e únicos. E, atualmente, podemos dizer que ela se tornou uma extensão do ser humano, pois com a facilidade de fazer fotografias com o aparelho *smartphone*, muitas pessoas, independentemente da faixa etária, fazem questão de registrar momentos do cotidiano para guardar, ou o mais comum, para publicar nas redes sociais, tornando a vida pessoal acessível a toda a sociedade.

Dessa forma, percebemos a proximidade que os sujeitos têm com a imagem fotográfica, que, além de capturar momentos, encanta; documenta; ensina; mostra um mundo diferente, que muitas vezes é invisível aos olhos nus; e permite várias interpretações sobre aquele recorte momentâneo feito por uma pessoa que, na maioria dos casos, desconhecemos, mas ficamos

diante da percepção do seu olhar subjetivo. Afinal, a fotografia representa a materialização seletiva, que inclui e exclui elementos do espaço em determinado momento, ou seja, o enquadramento da imagem que será capturada é feito pelo olhar do fotógrafo, que opta pelo que lhe parece mais importante naquela ocasião.

Compreendendo a força que a imagem fotográfica tem na contemporaneidade e o mar de possibilidades que ela proporciona, como conhecimento; autoconhecimento; ativação da memória, que traz à tona recordações; criação artística e documento, enfatizaremos nesta pesquisa a possibilidade de articulação entre Fotografia e Educação. Duas áreas de estudo que, apesar de contribuírem para a construção de conhecimentos, são pouco articuladas. Objetivamos apresentar as potencialidades da fotografia no ambiente escolar, através de duas experiências de oficinas fotográficas ministradas nas cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE. Selecionamos apenas duas oficinas, pois foram as que realizaram atividades articulando Fotografia e Educação, encontradas no recorte de tempo entre o ano de 2015 e o primeiro semestre de 2017; e espaço, referente às cidades citadas acima, que são divididas apenas pelo Rio São Francisco e unidas pela Ponte Presidente Eurico Gaspar Dutra.

Para apresentar a primeira experiência, faremos a análise bibliográfica do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) "Práticas educomunicativas com o celular: o olhar fotográfico de jovens de Petrolina e idosos de Juazeiro", que tem como um de seus objetivos estudar a capacidade da fotografia como geradora de sentido e produção de discursos. Esse trabalho foi defendido no segundo semestre de 2016, por Aparecida Débora Sousa Pereira e Eliane de Menezes Simões na graduação em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo em Multimeios, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E, no segundo experimento, utilizaremos como metodologia o relato de experiência de uma das autoras deste artigo, que ministrou a oficina "Aprendendo a Olhar", no primeiro semestre de 2017, como parte integrante do projeto de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), ofertado pela UNEB. Esta pesquisa tem como objetivo investigar as possibilidades do uso da fotografia como recurso didático entre os estudantes de Ensino Médio do Colégio Estadual Hildete Lomanto para a construção de uma nova representação social do Semiárido juazeirense.

Com o exemplo das duas oficinas que articulam Fotografia e Educação, poderemos enfatizar o quanto é rica essa relação entre distintas áreas, que juntas podem gerar conhecimento, produzir discursos, acendendo a subjetividade e o olhar sensível, tornando os sujeitos seres pensantes e ativos que conseguem interpretar uma imagem e refletir sobre os signos ali contidos. Apesar da parceria significativa que Fotografia e Educação podem firmar, este assunto ainda é pouco explorado na prática, e as pesquisas em torno dessa relação ainda são tímidas, sendo necessário construir um caminho de estudos que aprofundem essa similaridade. Portanto, é fundamental, antes de apresentar a análise das duas experiências fotográficas, fazermos uma correlação entre Fotografia e Educação.

Articulação entre Fotografia e Educação

A Fotografia e a Educação nem sempre andaram juntas, pois a Educação é tradicionalmente ligada a textos escritos, mas essa articulação está sendo construída aos poucos. O comum é encontrar fotografias em pesquisas de História e Geografia e livros didáticos sendo utilizadas como mera ilustração ou legitimando o texto escrito, tentando atrair o olhar dos estudantes; se o texto é muito longo, as fotografias são inseridas para quebrar o ritmo monótono da leitura; e quando existe a tentativa de interpretação, essa permanece na simples descrição do que está óbvio na imagem, sem nenhuma problematização (CAMPANHOLI, 2014).

É importante que o cenário educacional admita o uso do recurso fotográfico, uma vez que isso significa desconstruir processos hierárquicos arraigados. A facilidade de acesso à imagem fotográfica pode significar meio de promoção e democratização do conhecimento, mas também um instrumento de alienação dos consumidores, já que hoje em dia, são instigados a produzir e divulgar muitas fotografias, sem haver uma preocupação com os conteúdos existentes nas imagens, a interpretação que poderá sugerir para os observadores, nem a repercussão que elas podem ter. Percebemos que a Fotografia apresenta várias potencialidades, como citamos anteriormente, mas é preciso que as pessoas conheçam esse potencial e aprendam a interpretar as imagens, pois todos podem fazer uma fotografia com a praticidade de apertar um botão, porém interpretar os signos contidos nela não é tão simples e depende da carga cultural que o observador/leitor da imagem fotográfica carrega (KOSSOY, 2014).

A leitura da fotografia, como expõem Gomes e Silva (2013, p. 344), é

> de ordem transversal porque o seu conteúdo não se esgota nela mesma, nem se prende a uma estrutura qualquer. Seus sentidos são híbridos, múltiplos e entrecruzados. São perceptíveis e às vezes indivisíveis, posto que o que predomina é a abertura para conexões e interseções, o que nos leva muitas vezes a fazer interpretações diversas do que foi retratado, podendo até mesmo se distanciar da situação concreta em que foi produzida.

Assim, encontramos, na Educação, base fundamental do conhecimento, uma forma de ensinar sobre a potência da Fotografia, e, em contrapartida, utilizá-la como recurso didático na sala de aula, para facilitar a compreensão de determinadas temáticas contidas no currículo educacional, já que os estudantes, independentemente da faixa etária, têm grande proximidade, simpatia e atração por essa tecnologia da comunicação. Promovendo, dessa forma, interação, diálogo, despertando no estudante o desejo de aprender através da linguagem visual e evidenciando que ele também pode ser produtor de conhecimento. Mussoi e Santos (2008, p. 3) destacam que "a fotografia torna as aulas mais interessantes e prazerosas, levando os alunos a buscarem outras fontes para aprofundar seus conhecimentos".

Os educadores podem utilizar, em suas aulas, banco de imagens, fotografias aéreas, artísticas, antigas e as feitas pelos próprios estudantes, incentivando a produção de saberes e o subjetivismo do olhar. Destacamos que a fotografia não deve ser usada apenas como ilustração de textos, como apresentam os métodos escolares tradicionais para a rápida memorização dos conteúdos. Também não precisa substituir os textos ou outras fontes de informações, nem ser tomada como a verdade incondicional de determinada época.

A fotografia deve ser incluída nas aulas como um recurso didático que precisa de três procedimentos: observação, que consiste em reconhecer os elementos que compõem a imagem e pode ser feita de forma espontânea (onde o próprio observador elenca seus critérios e relata o que mais lhe chamou a atenção) ou dirigida (quando o observador utiliza um roteiro com objetivos definidos e perguntas como: o que a foto está mostrando? Que lugar é esse?); análise, que objetiva dar sentido aos elementos contidos na imagem, procurando fazer relações dos elementos identificados; e a interpretação incide em procurar explicações para os diversos elementos encontrados na fotografia, tanto isoladamente, quanto no conjunto dos signos que exibem

(MUSSOI; SANTOS, 2008). Seguindo essas etapas, os estudantes compreenderão o significado das imagens fotográficas, e as aulas acontecerão de forma dinâmica e prazerosa.

Mussoi e Santos (2008, p. 8) enfatizam que

> a observação de uma imagem fotográfica fornece pistas da realidade segundo o olhar de quem a produziu, cabendo ao professor a tarefa de estimular os alunos para descobrir o significado dos elementos presentes na imagem, que poderão ser revelados através de sua leitura.

Apesar de a fotografia ser produzida com certa finalidade, a sua análise resultará em diversas interpretações que dependem da carga cultural de seu leitor. De acordo com Gomes e Silva (2013, p. 345), "o fragmento da realidade fotografado é como a ponta de um iceberg; mostra e esconde negociando os sentidos com o seu observador". Mas, independente da leitura feita, sua representação contém um meio de informação e conhecimento que ajudará o aluno na sua leitura crítica da imagem, levando-o a compreender mais facilmente as temáticas discutidas.

Nesse processo de leitura da imagem, o professor deve estar atento para direcionar a leitura por diversos pontos de vista, facilitando as diferentes interpretações dos estudantes, para que esses não caiam no senso comum e sejam impregnados dos valores de quem produziu as fotografias (MUSSOI; SANTOS, 2008). Nesse aspecto, Santana e Moura (2013, p. 104) destacam que fazer uma imagem fotográfica é

> um momento único, onde a realidade do meio é representada no ângulo que o fotógrafo deseja transmitir. O trabalho do fotógrafo permite que cada indivíduo que realiza a leitura da imagem através dos detalhes e do próprio conhecimento faça a sua leitura particular do fenômeno observado.

Assim, para viabilizar o processo, o estudante precisa saber quem produziu a fotografia, em que contexto histórico e com qual objetivo, já que a fotografia "busca interpretar o mundo a partir do olhar para o próprio mundo e assim, instiga a compreensão e interpretação da vida cotidiana e do contexto social pela sua retratação" (GOMES; SILVA, 2013, p. 349).

Como intermediário desse procedimento, o educador deve incentivar a posição crítica do estudante, que deve problematizar os signos contidos na imagem e também o contexto, o motivo que levou àquela produção. Para que o educando conheça a conjuntura em que a fotografia foi produzida, ele pode consultar fontes como livros, jornais, vídeos, etc., para contextualizar o assunto, aprofundando sua análise (MUSSOI; SANTOS, 2008).

Estimular o olhar crítico do educando é necessário, pois, como afirma Campanholi (2014, p. 9),

> o olhar do aluno é acostumado, desde a infância, a codificar as informações imagéticas que chegam pelas TVs, computadores, panfletos, outdoors: imagens que se apresentam como verdade, mesmo que não sejam, por isso é necessário que na sala de aula os discentes aprendam a ver essas informações imagéticas de forma crítica.

Trabalhando a criticidade do estudante, o uso da fotografia como recurso didático possibilitará que as disciplinas sejam bem compreendidas e interpretadas, pois quando olhamos para uma imagem, esta fica gravada em nossa imaginação, sendo, dessa forma, mais fácil assimilar as ideias. Segundo Campanholi (2014, p. 7), "os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam a leitura e análise de imagens como fator importante do aprendizado, todavia ao adentrarem a sala de aula, poucos docentes utilizam desta linguagem visual".

Como já citamos, a sociedade contemporânea vive uma realidade totalmente visual e tecnológica, e muitos dos estudantes têm o texto escrito como desinteressante, então quando o docente leva para a sala de aula a fotografia, que faz parte do cotidiano da maioria dos estudantes, aproximando a realidade do conteúdo com a realidade vivenciada por eles, estes fixam sua atenção e apreendem a disciplina com mais afinco. Por isso, a escola precisa se adequar ao mundo contemporâneo, sendo necessário que os docentes tenham uma formação continuada para saberem usar recursos didáticos que favoreçam a construção coletiva de conhecimentos, por meio do uso da fotografia e de outras Tecnologias da Informação e Comunicação. Uma vez que, como destaca Campanholi (2014, p. 10),

> um dos maiores problemas na utilização de fotografias em sala de aula é a despreparação do docente na utilização desta ferramenta, visto que

nos cursos de formação docente pouco se tem conhecimento de disciplinas e/ou aulas que permitam a compreensão das mesmas.

Mesmo conhecendo a potencialidade da fotografia, e a proximidade que as pessoas têm com esta tecnologia, a articulação entre Fotografia e Educação apresenta estudos insuficientes, e as experiências nesse meio são raras. É preciso dar mais atenção a essa relação que pode auxiliar no modo de ver o mundo, gerando sujeitos conscientes, pensantes e produtores de conhecimento. Por isso, apresentamos agora duas experiências de oficinas fotográficas que relacionam Fotografia e Educação de forma a motivar o pensamento crítico dos participantes.

Experiências dialógicas em oficinas fotográficas

A primeira experiência que apresentaremos trata do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) "Práticas educomunicativas com o celular: o olhar fotográfico de jovens de Petrolina e idosos de Juazeiro", defendido em 2016, por Aparecida Débora Sousa Pereira e Eliane de Menezes Simões na graduação em Comunicação Social- Jornalismo em Multimeios, da UNEB. Essa pesquisa realizou um projeto educomunicativo com jovens da Escola Estadual Professor Simão Amorim Durando, em Petrolina-PE, e idosos da Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI), em Juazeiro-BA, objetivando estudar como a práxis educomunicativa favorece a reflexão crítica e a capacidade da fotografia como geradora de sentido e produtora de discursos (PEREIRA; SIMÕES, 2016).

No início, as pesquisadoras aplicaram um questionário inicial para os 46 estudantes de uma turma do 3º ano do Ensino Médio e para seis participantes da UATI que compareceram no dia. A aplicação do questionário teve como intuito identificar o que os motivou a participar da oficina; conhecer um pouco sobre seus interesses na escola e universidade; saber qual a relação dos participantes com os meios de comunicação e a experiência com a fotografia, para, assim, poder selecionar cinco jovens e cinco idosos para participar da oficina educomunicativa, formando alunos multiplicadores que poderão dar prosseguimento à prática. Porém, a direção da escola, que havia concordado com a proposta do projeto, informou, depois da aplicação do questionário, que a oficina deveria ser realizada com todos os estudantes da

turma (PEREIRA; SIMÕES, 2016). Dessa forma, as pesquisadoras realizaram a proposta com os 46 estudantes e optaram por ofertar a oficina também para os 16 idosos que participavam da UATI.

A oficina foi pensada primeiramente com 40 horas/aula para trabalhar os assuntos teóricos e práticos com os dois públicos, mas as ministrantes conseguiram finalizar o processo com 30 horas/aula (15horas/aula para cada grupo). Sendo discutidas as temáticas: noções básicas sobre Educomunicação; a história da Fotografia no Brasil e no mundo; técnicas básicas de composição fotográfica; noções sobre planos e ângulos na fotografia; técnicas básicas do uso de celulares para a produção de fotografias; atividades; saídas fotográficas e uma oficina temática com o assunto escolhido para ser fotografado.

As pesquisadoras declararam que, no decorrer da oficina, perceberam o desinteresse de alguns e a curiosidade de outros, que nunca faltavam e sempre faziam as atividades propostas. Por isso, no momento da saída fotográfica, iriam escolher apenas os mais assíduos, porém todos os jovens queriam participar, e as ministrantes acabaram cedendo, mas apenas nove compareceram no dia da saída; cinco idosos mostraram interesse, mas somente quatro participaram desse momento.

As saídas foram realizadas em Juazeiro, na Praça da Bandeira, em frente à Catedral de Nossa Senhora das Grotas, e na Orla II, onde um professor de História convidado explanou sobre a arquitetura e história local para os jovens e idosos, para que então pudessem fotografar. E depois os participantes registraram cenas da Petrolina antiga, onde o professor também apresentou algumas curiosidades do lugar.

As autoras Pereira e Simões (2016, p. 74) relataram que, na saída, chamaram a atenção dos jovens e idosos para "buscar o alinhamento entre o olhar fotográfico e as noções técnicas que repassamos durante as oficinas temáticas e práticas". Nessa saída, os participantes fizeram um total de 1.612 registros fotográficos. No final, os integrantes responderam o questionário final para identificar o que eles aprenderam durante esse processo, e muitos afirmaram que iriam repassar os conhecimentos adquiridos para os colegas, disseminando a informação.

No final da oficina, foi realizada uma exposição composta por 40 fotografias feitas pelos participantes dos dois grupos, pensada, de acordo com Pereira e Simões (2016, p. 17), para propagar

> o conhecimento adquirido na análise, além de gerar criticidade e melhorar a autoestima dos participantes, estimulando uma mudança na

> visão sobre o papel dos Meios de Comunicação, não só neles, mas também em seus familiares e a todos envolvidos diretamente a eles, ampliando, assim, as ramificações do ecossistema educomunicativo, que enfatiza o que a academia defende: o ensino atrelado à extensão.

As imagens que fizeram parte da exposição refletiram as noções técnicas de fotografia e as temáticas que foram expostas durante a oficina, como Educomunicação e Fotojornalismo. Assim, foi possível observar o olhar fotográfico dos jovens e idosos, o avanço reflexivo e o empoderamento após as oficinas temáticas e práticas.

As autoras Pereira e Simões (2016, p. 45) consideram que a feitura da oficina que utilizou o celular *smartphone* para fazer fotografias foi uma prática que uniu a Comunicação com a Educação, favorecendo "o aprendizado de uma nova tecnologia em sala de aula", colaborando para que "o ecossistema comunicativo pudesse ser evidenciado e vivido mais intensamente". E também contribuiu para a construção do olhar crítico fotográfico de duas gerações diferentes.

Já a oficina "Aprendendo a Olhar", parte integrante da dissertação "Fotografia e Educação: diferentes olhares sobre a representação social do Semiárido juazeirense", apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), da UNEB, por uma das autoras deste artigo, teve como objetivo fomentar discussões sobre a Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido brasileiro (ECSAB) e representações sociais do Semiárido a partir das fotografias produzidas por estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Hildete Lomanto, localizado no centro de Juazeiro-BA.

No início, a oficina seria composta por 10 encontros, totalizando 30 horas, porém, no desenrolar do processo, percebemos que era necessário estender os encontros e, consequentemente, a carga horária. Portanto, a oficina foi composta por 20 encontros e totalizou uma carga horária de 40 horas, divididas em 17 encontros em sala de aula, com 2 horas de duração cada, e três saídas fotográficas, com duração média de 4 horas cada, e contou com a participação ativa de oito participantes. A intenção era ofertar a oficina para 15 integrantes, porém percebemos um grande desinteresse dos estudantes em participar de atividades extracurriculares. As oficinas aconteceram sempre no horário oposto ao das aulas para não interferir no andamento do ano escolar.

No início da oficina, os participantes e seus responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que apresenta

as finalidades e implicações do projeto. Os participantes também responderam a um questionário com o objetivo de traçar um perfil dos sujeitos interessados em participar e coletar informações iniciais acerca dos seus conhecimentos em relação ao Semiárido, Representação Social (RS), ECSAB e Fotografia.

Durante os encontros em sala de aula, apresentamos as temáticas: Territórios Semiáridos; RS; ECSAB; história e evolução da Fotografia no Brasil e no mundo; componentes da câmera fotográfica; e noções técnicas da fotografia, como: balanço de branco, ISO, abertura do diafragma, velocidade do obturador, enquadramento, regra dos terços, luz, entre outros. Fizemos também exercícios práticos na área de convivência do Colégio com a câmera profissional Canon 60D, lente 18200mm, disponibilizada pela UNEB. Nesse processo, os participantes puderam testar todos os ensinamentos passados na sala de aula.

Depois da parte teórica e exercícios práticos, fizemos três saídas fotográficas. A primeira ocorreu no Centro de Juazeiro, passando pela Praça do Índio, Praça da Misericórdia, Orla I e Ilha do Fogo; a segunda se deu também no Centro da cidade, mas desta vez visitando o calçadão e a Orla II; já a terceira saída aconteceu no povoado Poço da Onça e na Cachoeira das Oficinas, mais conhecida como Cachoeira do Salitre, distrito de Juazeiro. Durante as saídas, fizemos um rodízio da câmera profissional, onde cada participante fotografou por 20 minutos, passando a câmera para o colega, até terminarmos os percursos estabelecidos. Mas, enquanto um estava com o equipamento profissional, os demais faziam os registros fotográficos com o celular *smartphone*, utilizando a câmera digital, ou o aplicativo Câmera FV-5, que oferece algumas funções que se aproximam das disponíveis na câmera profissional.

O intuito dessas saídas foi mostrar a diversidade do Semiárido, que não se caracteriza apenas nas imagens estereotipadas da seca, pobreza e falta de água, difundidas pela grande mídia, mas sim na zona urbana, na imensidão do rio São Francisco, no comércio movimentado, no crescimento econômico, no lazer, na área rural, na cachoeira, na diversidade da vegetação. Um lugar de várias facetas e diversas possibilidades.

Durante a feitura das fotografias, pudemos perceber que o olhar dos participantes já estava sendo um pouco mais atraído pelo diferencial, por aquilo que eles não notavam sem o auxílio da objetiva. Seus corpos se movimentavam juntamente com a câmera. Agachavam, deitavam no chão, ficavam na ponta dos pés, se aproximavam e se distanciavam, direcionando a lente para os elementos que lhes chamavam a atenção, exercitando o olhar subjetivo de cada um.

Após as saídas, os participantes, juntamente com a ministrante da oficina, fizeram uma seleção das fotografias mais representativas e que contemplavam as técnicas instruídas para integrar a exposição que foi composta por 24 fotografias, sendo três de cada participante. A exposição foi realizada no Colégio Estadual Hildete Lomanto, onde se dava a oficina, com o intuito de disseminar o olhar dos estudantes perante o Semiárido juazeirense, exibindo uma nova representação social do lugar.

Posteriormente, concluída a exposição, aplicamos um questionário final com o intuito de averiguar qual a opinião dos participantes do projeto sobre a experiência vivenciada por eles e identificar o que aprenderam e quais ensinamentos seriam importantes para as suas vidas. No geral, os estudantes afirmaram que gostaram muito da oficina como um todo, mas destacaram as saídas; a possibilidade de aprender técnicas fotográficas para fazer fotos com qualidade e a união, entre os participantes e a ministrante da oficina, que foi formada durante os encontros.

Durante todo o processo, percebemos a facilidade de os participantes em absorver os conteúdos apresentados, quando esses eram exemplificados através de imagens, proporcionando uma rápida compreensão das temáticas. E também construíram um novo discurso sobre o que é Semiárido, que para a maioria no início da oficina se tratava de um lugar distante e seco, que se transformou, diante dos seus olhares, em um lugar próximo, cheio de belezas e rico em diversidades.

Com as duas experiências apresentadas, envolvendo Educação e Fotografia, percebemos a relevância em se fazer uma articulação entre as duas áreas, pois elas facilitam a aprendizagem e desenvolvem um olhar crítico, tornando os sujeitos produtores de discursos, enfatizando a subjetividade. Pontos que geralmente não são estimulados no ambiente escolar.

Considerações finais

O modo como as duas oficinas apresentadas foi desenvolvido é parecido. Cada uma com um intuito, mas ambas utilizando a aplicação de questionário para identificar os conhecimentos já adquiridos pelos participantes; realizando oficinas com temas específicos para alcançar os objetivos propostos, e apresentando a história da fotografia e as noções técnicas para utilizar uma câmera e fazer uma boa composição fotográfica. Além de mostrar o resultado dessas oficinas por meio de exposições, exibindo as imagens feitas

pelos estudantes e também aplicando um questionário final para saber quais foram as informações absorvidas e o que eles vão levar para a vida.

Em ambas as experiências, ficou explícito que a imagem fotográfica é um recurso didático, que pode ser utilizado na sala de aula para facilitar a compreensão de temáticas curriculares, já que está presente, de forma intensa, no cotidiano das pessoas. A fotografia atrai e possibilita a descoberta de novos mundos que sempre estiveram perto de nós, mas que só passamos a observá-los quando munidos de uma câmera profissional ou mesmo de um celular.

Além disso, as oficinas possibilitaram a construção de um olhar crítico e subjetivo dos participantes, onde eles foram os produtores e disseminadores de conhecimentos e se sentiram reconhecidos com a execução da exposição fotográfica, o que elevou a autoestima dos mesmos, ao verem outras pessoas contemplando as imagens que eles fizeram. Os encontros semanais também colaboraram para o estabelecimento de vínculos entre os participantes, já que, na primeira experiência citada, jovens e idosos que não se conheciam se conectaram por meio do ato fotográfico; e na segunda, adolescentes de turmas diferentes criaram laços de união através do convívio diário e do compartilhamento de informações.

Referências

BUSSELE, M. **Tudo sobre fotografia**. São Paulo: Pioneira, 1999.

CAMPANHOLI, J. Fotografia e educação: o uso da fotografia na prática docente. In: **Revista Primus Vitam**, São Paulo, n.7, p. 3-14, 2014. Disponível em: <http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_7/julie.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

GOMES, A. R.; SILVA, N. O. Fotografia: o transversal e a educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 4., 2013, Londrina. **Anais**eletrônicosLondrina: UEL,2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2013/anais2013/trabalhos/pdf/Antenor%20Rita%20Gomes.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KOUTSOUKOS, S. S. M. **Negros no estúdio do fotógrafo**: Brasil, segunda metade do século XIX. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MUSSOI, A. B; SANTOS, W. T. P. **A fotografia como recurso didático no ensino de geografia**. 2008. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná em convênio entre Secretaria de Estado da Educação do Paraná e UNICENTRO, Guarapuava, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/785-2.pdf. Acesso em: 19 abr. 2017.

PEREIRA, A. D. S; SIMÕES, E.M. **Práticas educomunicativas com o celular**: o olhar fotográfico de jovens de Petrolina e idosos de Juazeiro. 2016. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social — Jornalismo em Multimeios) – Departamento de Ciências Humanas, Campus III, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2016.

SANTANA, D.A.; MOURA, J. D. P. A fotografia como instrumento para a consciência socioambiental. In: JORNADA DE DIDÁTICA – O ENSINO COMO FOCO/FÓRUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO PARANÁ, 1., 2013, Londrina. **Anais**... Londrinha: UEL, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/A%20FOTOGRAFIA%20COMO%20INSTRUMENTO.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SOUZA, R. Kodak relança clássico filme Ektachrome e planeja trazer Kodachrome de volta. **Iphoto Channel**, 10 jan. 2017. Disponível em: <http://iphotochannel.com.br/fotografia-analogica/kodak-relanca-classico-filme-ektachrome-e-planeja-trazer-kodachrome-de-volta>. Acesso em: 10 maio 2017.

Memes, youtubers e as tensões temporais entre estudantes e professores

Douglas Calixto[1]

Introdução

O romance entre o escritor Theodore e o(a) sistema operacional Samantha no filme Her, dirigido por Spike Jonze, representa, em termos sintéticos, os cruzamentos que tensionam real e virtual no mundo contemporâneo. Solitário e lidando com as dores de um recente divórcio, Theodore se apaixona por Samantha, uma jovem e provocativa mulher que, sem um corpo físico, se materializa num sistema operacional, semelhante ao Windows e ao Mac OS. A trama se desenrola entre idas e vindas típicas de casais que buscam afeições, desembocando num amor real em tempos virtuais.

De caráter ilustrativo ao problema que apresentaremos neste trabalho, o drama Her — reconhecido como um dos mais belos do cinema contemporâneo — explora os limites e as tensões entre humanos e não humanos. Até onde real e virtual se entrelaçam? As tecnologias irão substituir as relações "olho no olho"? É possível se apaixonar por um sistema operacional? As indagações indicam o caminho que pretendemos percorrer para analisar como há, nos dias atuais, inquietudes que afetam os modos de ser e estar no mundo, ao ponto de questionarmos se o romance entre Theodore e Samantha é, de fato, ficção.

---

1 Mestre em Ciência da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). E-mail: <dodocalixto77@gmail.com>.

Poderíamos explorar diversas facetas dessa nova realidade comunicacional, todavia, iremos nos ater a um ponto específico: a relação entre docentes e discentes. Uma das marcas da contemporaneidade é a coexistência de culturas e temporalidades diferentes (LÉVY, 2010). Ou seja, no mesmo espaço e tempo, como em 45 minutos de uma aula, por exemplo, coabitam múltiplas percepções e experiências entre os sujeitos. Nas redes sociais, com conteúdos personalizados e configurados para atender desejos específicos, as diferenças se tornam cada vez mais evidentes. Para qualquer tipo de gosto ou preferência, há um produto midiático pronto para atender necessidades e anseios.

As escolas vivenciam rotineiramente esse tipo de experiência provocada, em larga medida, pela pluralidade temporal e pela ausência de consensos. Concentração e atenção à fala do professor se tornaram um desafio, pois os estudantes têm em mãos celulares capazes de levá-los a qualquer lugar. Docentes enfrentam dificuldades em lidar com o desinteresse dos jovens e com as manifestações culturais contemporâneas, como os memes e o Youtube, ou também — para ficarmos em alguns exemplos — Tinder, Spotify ou os rolezinhos nos shopping centers.

Como trabalhar com cinema em sala de aula quando a paciência dos estudantes, seja qual for a película, se esgota em poucos minutos? Como os professores podem trazer elementos da cultura dos discentes quando os padrões e os gostos destes mudam diariamente em ritmos frenéticos, semelhantes à *timeline* do Facebook? Eis o impasse: não parece obrigação do professor acelerar para tentar acompanhar o novíssimo meme ou apresentar funks de exaltação ao hedonismo e à liberalização sexual em razão da alta popularidade das músicas no Youtube. Da mesma forma que é compreensível a inquietação dos estudantes ao se deparar com as estruturas rígidas, que são diametralmente opostas à rapidez das redes sociais e da batida grave e envolvente do funk. Trazemos à tona essa variável sobre as relações híbridas entre humanos e não humanos por uma razão central: a aceleração do tempo é ritmada pelas revoluções tecnológicas (CITELLI, 2017). Ou seja, com o avanço de aplicativos de celular e outras modalidades comunicacionais, o tempo social ganha, no contexto escolar, celeridade, tornando a coexistência de contrários um elemento decisivo no convívio entre docentes e discentes. Nosso argumento é: entre memes, YouTube e a produção geral nas redes sociais, crescem diferenças em torno de gostos e preferências, e acirram-se as polarizações em torno de bolhas, como propõe Pariser (2011).

Sem pretensões generalizantes, discutiremos, mesmo que brevemente, algumas variáveis que nos permitem compreender como a aceleração do tempo ocupa lugar central na sociedade contemporânea, tendo desdobramentos nas relações que professores e estudantes desenvolvem no cotidiano. Para isso, elencamos tópicos que organizam nosso argumento em torno (1) dos vínculos entre os avanços tecnológicos e a sociedade contemporânea, (2) do capitalismo artista e as resultantes para o universo escolar e (3) da discussão sobre as diferentes percepções em relação às redes sociais. Para esta análise, utilizaremos o referencial teórico e os dados colhidos durante a investigação de mestrado "Memes na internet: entrelaçamentos entre Educomunicação, cibercultura e a 'zoeira' de estudantes nas redes sociais" (2017).

Os vínculos entre o avanço tecnológico e a sociedade contemporânea

Lipovetsky e Serroy (2015) propõem um modelo explicativo para a produção simbólica contemporânea. Para os autores, a relação híbrida entre mercados, afetos e sensibilidades passou a dinamizar o cotidiano das cidades (LIPOVETSKY; SERROY, 2015). O capitalismo "explora racionalmente e de maneira generalizada as dimensões estético-imaginárias-emocionais tendo em vista o lucro e a conquista de mercados" (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 14).

Com as relações entre humanos e não humanos feitas a partir de exigências mercadológicas, emerge uma forma inédita de organização dos sistemas produtivos: o capitalismo artista. O termo indica que a produção e o consumo se confundem, sendo desenvolvidos por parâmetros de estilo, beleza e mobilização de gostos, "remodelados por operações de natureza fundamentalmente estética" (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 13). A inter-relação dos afetos com a economia caracteriza o capitalismo artista, pois não há separações entre os sistemas produtivos e a produção simbólica. "O estilo, a beleza, a mobilização dos gostos e das sensibilidades se impõem cada dia mais como imperativos estratégicos das marcas: é um modo de produção estético que define o capitalismo do hiperconsumo" (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 13).

O sistema produtivo não se limita mais a produtos materiais e, a fim de mobilizar afetos, estimula prazeres estéticos e lúdicos dos consumidores,

desenvolvendo estilos, imagens e entretenimento. Nesse sentido, das redes sociais na internet à indústria do audiovisual, devemos considerar que os avanços tecnológicos mantêm vínculos decisivos com as dinâmicas econômicas e sociais que nascem no neoliberalismo. Ou seja, os memes na internet, assim como os vídeos que circulam no YouTube, sintetizam esse movimento de divertimentos fáceis, de velocidade e integração da vida social às dinâmicas estabelecidas no ciberespaço. Compartilhados milhares de vezes em poucos minutos nas redes digitais, os memes são uma das principais expressões narrativas da internet, justamente por traduzir as necessidades comunicativas dos interagentes. Ou seja, as montagens "memeias" suscitam interações rápidas, de fácil assimilação, com deboches e provocações típicas de quem necessita dizer — pouco e rápido — algo capaz de despertar atenção em meio ao turbilhão de informações das redes digitais. Da mesma forma, o YouTube representa a ascensão da personalização radical dos gostos e preferências. Logo, não é obra do acaso que esses produtos culturais integrem as dinâmicas formativas dos sujeitos contemporâneos.

Na verdade, eles materializam as novas sensibilidades que ocorrem a partir do capitalismo artista e a realidade das produções simbólicas. Poderíamos estender essa reflexão a diversos outros gêneros discursivos que circulam no ciberespaço. Todavia, trazemos o exemplo dos memes e do YouTube por uma razão: eles têm alta penetração entre os jovens estudantes e despertam reações diversas entre professores, como apresentaremos nas próximas páginas ao tratar da pesquisa com docentes e discentes.

Devemos considerar, nesse sentido, que os processos de estetização não se limitam mais à produção artística. Pelo contrário, a vida social passou a ser influenciada pela estética do consumo, nas aspirações e nos afetos, chegando, entre outros locais, ao cotidiano escolar. O capitalismo artista expandiu as fronteiras entre as emoções e o consumo. "O que importa agora é sentir, viver momentos de prazer, de descoberta ou de evasão, não estar em conformidade com códigos de representação social" (LIPOVETSKY, 2004, p. 30). Essa ideia é fundamental para entendermos como a circulação dos produtos culturais sempre esteve inscrita em determinados contextos socioculturais, como parte integrante da cultura e do desenvolvimento social.

Com essa perspectiva teórica, trazemos à tona que a relação entre humanos e tecnologia integra um determinado lugar — histórico e social —, que, no contexto contemporâneo, é altamente influenciado pelas dinâmicas neoliberais da mesma forma com o que Lipovetsky e Serroy (2011; 2015) classificam como capitalismo artista. Nesse sentido, devemos compreender

que os avanços tecnológicos acompanham as operações da economia, da globalização industrial (COSTA, 2012) e, consequentemente, do capitalismo artista. Logo, memes[1], youtubers[2] e as dinâmicas das redes sociais não são obra do acaso, mas sim sintetizam uma nova realidade comunicacional, cuja aceleração do tempo dá ritmo ao seu funcionamento.

Aceleração temporal: o terreno de circulação dos memes e youtubers

Na contemporaneidade, ou hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), cria-se um processo inédito de personalização das relações produtivas. Nesse sentido, os comportamentos não são orientados pela tirania ou pela disciplina, como em outras fases da modernidade, mas sim pelo "mínimo de sujeição possível e o máximo de escolhas privadas possíveis, com o mínimo de austeridade e o máximo de desejo possível, com o mínimo de coerção e o máximo de compreensão possível" (LIPOVETSKY, 2004, p. 21). As grandes estruturas sociais não conseguem desenvolver barreiras à emancipação individual. Em termos gerais, religião, Estado e família não são capazes de moldar subjetividades, pois a identidade cultural contemporânea é marcada pela fluidez e pela fragmentação. E também:

> Nas sociedades tradicionais, a identidade religiosa e cultural era vivida como coisa natural, recebida e inatingível, excluindo as escolhas individuais. Isso acabou. Na presente situação, a filiação identitária é tudo menos instantânea ou dada em definitivo; ela é, isto sim, um problema, uma reivindicação, um objeto de apropriação dos indivíduos. Meio de construir-se e dizer o que se é, maneira de afirmar-se e fazer-se reconhecer, a filiação comunitária vem acompanhada de autodefinição e autoquestionamento (LIPOVETSKY, 2004, p. 95).

---

1 Pela limitação de espaço do presente artigo, não é possível oferecer uma definição mais específica do que consideramos um "meme". A dissertação de mestrado terá uma análise mais abrangente.

2 O termo se refere aos produtores de vídeo na plataforma YouTube. Extremamente populares nas redes sociais, os youtubers são importantes influenciadores de crianças e adolescentes.

Para Bauman (2007), os laços sociais que, em outras fases da modernidade, conferiam aos cidadãos redes de segurança e estabilidade "se tornaram cada vez mais frágeis e reconhecidamente temporários" (BAUMAN, 2007, p. 9). Agora, os indivíduos são forçados a tomar decisões imediatas, sem perspectivas de relações duradouras, seja no âmbito pessoal, seja nas relações produtivas. Isso significa que os sujeitos vivem num ritmo acelerado, tornando-se parte das dinâmicas do mercado.

> A exposição dos indivíduos aos caprichos dos mercados de mão de obra e de mercadorias inspira e promove a divisão e não a unidade. Incentiva as atitudes competitivas, ao mesmo tempo em que rebaixa a colaboração e o trabalho em equipe à condição de estratagemas temporários que precisam ser suspensos ou concluídos no momento em que se esgotarem seus benefícios. A "sociedade" é cada vez mais vista e tratada como uma "rede" em vez de uma "estrutura" (para não falar em uma "totalidade sólida"): ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis (BAUMAN, 2007, p. 9).

Lipovetsky (2004) explica que a pressão permanente por eficiência, lucro e competitividade constitui a dinâmica da globalização neoliberal. A contemporaneidade é forjada pela ausência de limites, o que significa uma escalada aos extremos. Terrorismo, violência extrema nas grandes cidades, jornadas de trabalho abusivas são algumas das facetas da realidade neoliberal. Até mesmo os comportamentos individuais são determinados a viver no limite, como nos casos de acúmulo de funções, doenças psicossociais, consumismo e vícios. Inscrito na hipermodernidade, o neoliberalismo pode ser compreendido, para além do âmbito econômico, como um sistema de normas e afetos contemporâneos que estão profundamente arraigados nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais e nas condutas das empresas (DARDOT; LAVAL, 2016). Isso significa que o sistema extrapola os limites econômicos, produzindo "uma subjetividade contábil pela concorrência sistemática entre os indivíduos" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30). Em grande parte, a escalada aos extremos e a ausência de limites propostas por Lipovetsky (2004) são resultantes da lógica neoliberal.

Neste artigo, não é possível ampliar, na perspectiva da Sociologia, as modalidades conjunturais que condicionam a vida social contemporânea. No entanto, buscamos ressaltar que, para compreender como os novos

mecanismos de comunicação adentram o ambiente escolar, é necessário ter em vista o novo arranjo do tempo social em que estamos inseridos.

Para Citelli (2017), a aceleração social do tempo confere à atualidade uma marca estrutural. Ou seja, marcada pelo efêmero, conectividade incessante, alta velocidade e a sedução pelo consumo, essa nova percepção temporal penetra o cotidiano de professores e alunos, tornando cada vez mais difícil o espaço para intervalos e pausas — categorias decisivas para a construção do conhecimento. É necessário produzir, consumir e viver no ritmo 24/7, ou seja, vinte e quatro horas por sete dias da semana (CRARY, 2014).

Sobre esses processos de aceleração social, proliferação e multiplicação de informações, Crary (2014) indica que cresce a exigência pelo funcionamento em alta velocidade e a vigília permanente, o que remete a uma incapacidade de organizações duradouras, de ritmos e estabilidade social. Para Lipovetsky (2004), há uma nova cultura que exige satisfações imediatas, urgência de prazeres individuais e efemeridades nas relações. "Na hipermodernidade, não há escolha, não há alternativas, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela evolução" (LIPOVETSKY, 2004, p. 57).

O culto à novidade, à celeridade e aos afetos é o imperativo central que move o mercado do consumo. As assertivas "os impactos da mídia na escola", "os jovens só querem saber de internet", "redes sociais são uma perda de tempo", entre outras, evidenciam como ainda há determinismo tecnológico ao tratar dos prazeres individuais e das interações com memes e as redes sociais. Ou seja, está largamente difundida a ideia, ora positiva ora negativa, de que as tecnologias determinam o rumo das interações humanas, que, passivamente, apenas aguardam os efeitos do impacto.

Antes de adentrar especificamente nas tensões temporais entre professores e alunos, devemos categorizar que é necessário um olhar em profundidade para as apropriações das tecnologias pelos sujeitos sociais. Trata-se de um posicionamento sistêmico, feito a partir do conceito de ecossistema comunicativo, para que seja possível superar determinismos. Lévy (2010) explica que não é possível dissociar os humanos das relações com a tecnologia. Há, na verdade, uma relação híbrida, de transformação mútua, que possibilita o desenvolvimento da vida social.

A separação entre técnica e homem se deve, em larga medida, às revoluções tecnológicas promovidas pelos sistemas industriais ao redor do mundo, dificultando o reconhecimento da ação humana nos dispositivos e aparatos digitais.

Em *Zen e a Arte da Manutenção de Motocicletas*, Pirsig (2015) nos lembra que, ao trabalhar com elementos motorizados, parafusos, correntes elétricas e qualquer tipo de tecnologia, é imperioso recordar que, atrás delas, há sempre ideias e conceitos desenvolvidos pela ação humana. Desvelar, por exemplo, o funcionamento de um motor — no caso de Pirsig (2015) — ou de um vídeo publicado no YouTube — no nosso caso — é, em síntese, uma reaproximação com a dimensão humana e com o pensamento inerente ao desenvolvimento das tecnologias.

Discutir as relações de humanos e não humanos, nesse sentido, implica superar dicotomias que apontam separações entre real e virtual. Estas são, na verdade, partes de uma mesma unidade que se manifestam em temporalidades diferentes. Real e virtual não se opõem, apenas ocorrem em tempos diferentes (LÉVY, 1996). Esse prisma teórico nos permite adentrar o problema que propomos neste artigo — as tensões temporais entre docentes e discentes — sem correr riscos de criar dualismos ou falsas separações no ambiente escolar.

Discentes e docentes em meio às tensões temporais

Existem tentativas, sobretudo do senso comum, em dissociar o universo escolar das pulsões que inflamam a sociedade contemporânea. Todavia, devemos considerar que os processos educativos estão imersos nas lógicas do capitalismo artista e, consequentemente, têm desdobramentos no cotidiano das escolas. Vale dizer, mesmo que proibidos em sala de aula, memes, youtubers e outros produtos que sintetizam as mudanças em trânsito nas comunicações contemporâneas atingem de forma decisiva as percepções, os comportamentos e os significados que estudantes e professores têm em relação à realidade. É um novo *sensorium*, como explica Martín-Barbero (2014), capaz de transformar consciências a partir da intensa relação com as tecnologias digitais. Ou ainda:

> Na época da globalização das indústrias do imaginário e do ciberespaço, a cultura é uma indústria, um complexo midiático-mercantil funcionando como um dos principais motores de crescimento das nações desenvolvidas: daí em diante as exportações ligadas às indústrias cinematográficas e audiovisuais rendem mais aos Estados Unidos que a Aeronáutica. A cultura — dos programas audiovisuais ao patrimônio, da edição à informação — é pensada em termos de mercado, de racionalização, de montantes de negócios e de rentabilidade (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 25).

As dimensões culturais e comunicacionais se entrelaçaram de tal forma aos parâmetros do neoliberalismo que, atualmente, essas instâncias mantêm relações praticamente indissociáveis. Ou seja, quando pensamos no sucesso dos memes e dos vídeos do Youtube, devemos levar em consideração como esses produtos culturais reverberam no cotidiano da escola. As piadas e os jogos de linguagem das montagens dos memes, assim como o sucesso estrondoso — alguns chegam à casa da centena de milhões — dos vídeos no YouTube, integram as sociabilidades nos espaços educativos, pois a própria cultura que eles constroem passa por essa realidade comunicacional.

O ponto de tensão, no entanto, é justamente o que destacamos inicialmente: a coexistência de contrários, a aceleração e a dificuldade de consensos. Como isso se manifesta? Durante o processo de investigação do mestrado, ainda na fase de entrevistas iniciais, aplicamos um questionário para 22 professores participantes do curso Redes Sociais na Escola, oferecido em julho de 2015 pela Secretaria Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo.

Na ocasião, pudemos constatar que os docentes estavam incomodados com a apropriação que os estudantes fazem das redes sociais. Reiteramos: não temos pretensões estatísticas. Nosso estudo é de representatividade social, logo apresentaremos dados que nos localizam em relação ao problema proposto até aqui. A proposta é ampliar, a partir dos dados colhidos, a reflexão sobre os desafios colocados aos sistemas de ensino em relação à aceleração temporal. Abaixo, alguns depoimentos colhidos a partir do formulário que nos oferecem elementos analíticos, mais especificamente em resposta à seguinte pergunta: como os seus alunos se relacionam com as redes sociais na internet?

> *Os alunos se relacionam apenas no Facebook, WhatsApp, para se relacionar com familiares e amigos, mas tudo muito artificial, sem uma lógica em nada* (**Depoente 1**).

> *Muito mal. Se deixar, é o dia inteiro no YouTube* (**Depoente 2**).

> *Como entretenimento. Só querem saber de brincadeira e meme* (**Depoente 3**).

> *Utilizam por puro entretenimento. Vídeos sensacionalistas no YouTube e piada de memes* (**Depoente 4**).

> *Usam para fins de diversão. Não querem usar de forma crítica e aprofundada. É só zoeira* (**Depoente 5**).

> *Com desconhecimento* (**Depoente 6**).

Estas respostas, assim como outras resultantes de questões abertas do formulário, evidenciam que há um descontentamento com o tipo de relação que os estudantes constroem nas redes sociais. É possível deduzir que a razão do problema está no tipo de apropriação que os jovens fazem dos memes, das montagens e daquilo que se convém classificar como "zoeira sem limites".

Devemos ressaltar que, na era de divertimentos fáceis e o do entretenimento como potência nas redes, os jovens utilizam, em larga medida, as montagens da internet para interagir com os pares. Embora os 22 professores entrevistados tenham afirmado utilizar diariamente o Facebook, a experiência temporal é totalmente diferente dos estudantes.

Ao suscitar a expressão "tensão temporal", chamamos à atenção essa faceta que demonstra que, embora frequentem o ciberespaço, as apropriações e os significados atribuídos a essas plataformas são totalmente diferentes, causando rupturas no convívio off-line. Em outubro de 2015, também na fase inicial da pesquisa de mestrado, entrevistamos — por meio de perguntas abertas e direcionadas — um grupo de 10 estudantes do 7° ao 9° ano da rede municipal de São Paulo. O objetivo era compreender quais as percepções que os discentes atribuem às redes sociais. Vejamos alguns depoimentos que sustentam as diferenças que tentamos demonstrar:

> *Nas redes sociais o tempo passa rápido. É divertido. Na escola passa devagar* (**Depoente 1**).

> *Na escola, o tempo passa devagar e chato, embora seja preciso estudar, mas quando estou nas redes o tempo passa muito mais rápido porque é um lazer na escola é mais uma obrigação* (**Depoente 2**).

> *Na escola creio que muito mais devagar porque não é um lazer, mas sim uma obrigação. Nas redes sociais passa rápido porque você tem tantas fotos para curtir, conversar com muitas pessoas, gravar vídeos do dia a dia, entre outros* (**Depoente 3**).

> *Fico um pouco entediado, então resolvo ver vídeos e curtir com os colegas* (**Depoimento 4**).

> *Dependendo do dia da semana, quando estou na escola o tempo demora muito para passar, e no Youtube passa voando* (**Depoimento 5**).

Nos depoimentos dos estudantes, é possível destacar como as diferenças temporais se acentuam quando a inter-relação de redes sociais com o tempo escolar se torna objeto de análise. Fica claro que a experiência na escola é vagarosa em comparação com as dinâmicas da timeline das redes sociais. Podemos deduzir, ao cruzar os depoimentos dos docentes com os dos discentes, que não há consenso e as inquietudes são acirradas entre as partes nas menções aos memes e ao Youtube.

Referências

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CALIXTO, Douglas. Memes na internet: entrelaçamentos entre Educomunicação, cibercultura e a 'zoeira' de estudantes nas redes sociais. Dissertação apresentada à Escola de Comunicação e Artes da USP. São Paulo: PPGCOM, 2017.

CITELLI, A. **Comunicação e Educação**: a linguagem em movimento. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2004.

______.**Comunicação e Educação em tempos de aceleração social**. São Paulo: Paulinas, 2017.

COSTA, M. C. (2012). **No que você está pensando? Redes sociais e sociedade contemporânea**. Revista USP, (92), 86-99. https://doi.org/10.11606/issn.

CRARY, J. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. 2. ed. Tradução de Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

______.**Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos.** Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, G; SERROY, J. **A cultura mundo:** resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

______. **A estetização do mundo:** viver na era do capitalismo artista. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PARISER, E. **The filter bubble:**what the internet is hiding from you. Nova York: The Pinguim Press, 2011.

PIRSIG, R. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

Entre diálogos e sentidos: uma análise da narrativa radiofônica "Belém 400 anos" sob o olhar de alunos de uma escola pública

Gecilene Magalhães Marinho Barros[1]
Vânia Maria Torres Costa[2]
Thiago Almeida Barros[3]
Paulo Jorge Martins Nunes[4]

Considerações iniciais

As diversas possibilidades de comunicação legitimadas através da linguagem nos habilitam, enquanto seres construídos social, histórico e culturalmente, a nos expressar por meio de signos ordenados, a contar sobre nossas vivências pessoais e coletivas, narrando fatos, eventos e estórias sobre si e sobre o mundo, a partir de tons e texturas que perpassam nosso campo mais íntimo de percepção e das lentes que trazem as ranhuras de nossas experiências.

Segundo Charaudeau (2007, p. 95), "o acontecimento se encontra nesse mundo a comentar, como surgimento de uma fenomenalidade que impõe ao sujeito, em estado bruto, antes de sua captura perceptiva

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: <gecilene.marinho@gmail.com>.

2 Profª Drª do Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: <vaniatorrescosta@gmail.com>.

3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (UNAMA) e Professor da Universidade da Amazônia. E-mail: <tbarros81@gmail.com>.

4 Prof. da UNAMA na Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura. E-mail: <pontedogalo3@gmail.com>.

e interpretativa". Neste processo, os acontecimentos a serem narrados são (re)construídos – e a linguagem ressignifica o mundo, e o mundo, ao ser transformado, ressignifica a linguagem, num constante fluir, através dos atos de fala, com impressões do meio cultural.

Halbwachs (2006, p. 29) diz que "recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós". Neste sentido, as nossas compreensões de mundo vivem em constante mutação, e as memórias sobre alguns momentos vividos necessitam do auxílio das lembranças e recortes do outro, dada a fragilidade da memória individual e "nem sempre encontramos as lembranças que procuramos, porque temos de esperar que as circunstâncias, sobre as quais nossa vontade não tem muita influência, as despertem e as representem para nós" (HALBWACHS, 2006, p. 53).

Neste processo de percepção de mundo, o tempo da narrativa é o fio condutor na abordagem de Ricoeur (1994, p. 85), que define que "o tempo se torna tempo humano na medida que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição na existência temporal". Sendo assim, considerando a temporalidade da narrativa, na visão do autor, a relação entre o tempo vivido e a narração compreende o passado, o presente e o futuro sempre no tempo presente, como sendo, o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro, reforçando a importância da ligação da experiência e a vivência.

Motta (2013, p. 18) reforça que "narrando, construímos nosso passado, nosso presente e nosso futuro. As narrativas criam o ontem, fazem o hoje acontecer e justificam a espera do amanhã. A coerência narrativa cria o tempo, o nosso tempo". Para o autor, a importância do estudo das narrativas se dá pela necessidade de compreensão de nossa própria existência (MOTTA, 2013).

Refletindo sobre os diversos elementos que compõem ou interferem na composição da narrativa, este trabalho tem como objeto uma narrativa radiofônica, nascida no seio da experiência de rádio escola[5], na Escola Estadual

5 Projeto nascido através do trabalho desenvolvido pelo Centro Artístico Cultural Belém Amazônia, conhecido como Rádio Margarida, que é uma Organização não governamental, sem fins lucrativos, sediada em Belém, a partir do Projeto Novas Práticas Educativas, em parceria com o governo do estado do Pará no ano de 2012. A Rádio Escola Conexão Magalhães Barata ou simplesmente Rádio Conexão MB vai ao ar diariamente na E.E.E.M.Magalhães Barata, nos intervalos dos turnos matutino e vespertino, com duração de 15 minu-

de Ensino Médio Magalhães Barata[6], localizada no Bairro do Telégrafo, cuja temática permeia o contexto dos 400 anos da cidade de Belém[7], e as nuances e caminhos escolhidos na sua construção refletem o olhar dos alunos da rádio. Considerando a narrativa através do rádio, Charaudeau (2007, p. 108) salienta que “os jornalistas escrevem suas intervenções, preparando para oralizá-las em seguida”. Que recortes, memórias e percepções foram lançados na organização do quebra-cabeça que constitui a narrativa veiculada no Programa Frequência MB sobre este momento histórico tão representativo para Belém na linguagem radiofônica? Essa é a questão que move este artigo.

Baseado no conceito de representações sociais de Moscovici (2009), Motta (2013, p. 32) salienta que “as representações sociais devem ser compreendidas, portanto, como entidades tangíveis, substâncias simbólicas que circulam, se intercruzam e se confrontam, impregnando nossas relações”. Sendo assim, compreender as narrativas por este caminho torna-se fundamental, pois “pode ensinar muito sobre as maneiras pelas quais os homens constroem essas representações do mundo material e social” (MOTTA, 2013, p. 33).

Neste contexto, esta produção acadêmica propõe entender a maneira como Belém, em seu aniversário de 400 anos, foi representada na leitura construída pelos alunos da Rádio Conexão MB, através do Programa Frequência MB, veiculado na XX Feira Pan Amazônica do Livro, realizada no período de 26 de maio a 5 de junho de 2016, no Centro de Convenções (Hangar), situado na capital paraense.

Soares (2002, p. 115) define Educomunicação como o “conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais”. O projeto de rádio escola em questão materializa esta experiência.

---

tos. Atualmente, sua programação é composta pelos programas “Di Rocha”, “Gospel Hits”, “Frequência MB” e “Mix MB” e estimula o protagonismo dos alunos.

6 Fundada em 31 de janeiro de 1967.

7 Segundo informações do site da Biblioteca Nacional, “a cidade de Belém foi fundada em 12 de janeiro de 1616, quando Francisco Caldeira Castelo Branco, capitão-mor da capitania do Rio Grande do Norte, desembarcou com suas tropas na foz do Rio Guajará, ponto estratégico para a defesa da Amazônia. Ali ele ergueu o Forte do Presépio, ao redor do qual se formou um povoado que inicialmente se chamou Feliz Lusitânia e depois passou a ser conhecido como Santa Maria do Grão-Pará, Santa Maria de Belém do Grão-Pará e, por fim, Belém do Pará” (A METRÓPOLE..., [2016]).

Compreendendo a importância do aniversário dos 400 anos da cidade de Belém, a Escola Magalhães Barata priorizou a abordagem sobre a temática nas práticas escolares no ano de 2016, potencializando as discussões em sala de aula com os alunos da escola que estudam nos três turnos, totalizando aproximadamente 1.300 discentes, auxiliando, assim, nas pesquisas desenvolvidas pelos alunos da Rádio Conexão MB para a organização do corpo do programa.

Analisamos a narrativa radiofônica do programa Frequência MB sobre os 400 anos de Belém, de acordo com a proposta de Narratologia[8] de Motta (2013), que abrange a análise em três categorias, que são: o plano de expressão, que compreende a linguagem e que está relacionado ao modo de narrar; o plano da estória, referente à intriga, de como se cria o contexto; e o plano da metanarrativa, que envolve os temas de fundo, ligados às condições de produção.

Características do rádio e o encantamento da linguagem

A importância da linguagem oral na construção dos cenários e personificação de elementos na memória pode ser evidenciada no dispositivo rádio, e, neste espaço, o sentido da audição ganha lugar de destaque, já que este é o canal condutor das informações veiculadas, pois "a oralidade, além disso, é um tipo de troca linguageira particular" (CHARAUDEAU, 2007, p. 107). Mas vale ressaltar que o silêncio também é peça-chave nesta construção de sentidos.

> A linguagem radiofônica é um conjunto de formas sonoras e não sonoras representadas pelos sistemas expressivos, da palavra, da música, dos efeitos sonoros e do silêncio, cuja significação vem determinada pelo conjunto dos recursos técnicos/expressivos da reprodução sonora e o conjunto de fatores que caracterizam o processo de percepção sonora e imaginativo-visual dos ouvintes (BALSEBRE apud MEDITSCH, 2005, p. 329).

Ferraretto (2004) destaca outras principais características, como a instantaneidade, a dispersão, a fugacidade, a difusão coletiva e a portabilidade, dialogando com Charaudeau (2007, p. 107), que aponta que, inegavelmente,

8 Motta (2013, p. 75) define como "teoria da narrativa e os métodos e procedimentos empregados na análise das narrativas humanas. É, portanto, um campo de estudo e um método de análise das práticas culturais".

o rádio é "a mídia da transmissão direta e do tempo presente" pelo fato de ser "uma tecnologia ao mesmo tempo simples [...] e sofisticada seja possível estar rapidamente no local [...] e seguir todos os movimentos dos protagonistas". Considerações que complementam o pensamento de Mcleish (2001, p. 16), quando sinaliza que "livros e revistas podem ser detidos em fronteiras nacionais, mas o rádio não respeita os limites territoriais. Seus sinais eliminam barreiras montanhosas e cruzam as profundezas do oceano".

Charaudeau (2007, p. 106) caracteriza o dispositivo rádio como sendo, de uma maneira geral, "essencialmente voz, sons, música, ruído, e é esse conjunto que inscreve numa tradição oral, ainda mais que não é acompanhada de nenhuma imagem, nenhuma representação figurada dos locutores, nem dos objetos que produzem essas vozes, esses ruídos, esses sons". Pela não materialidade de imagens como auxílio concreto para a interpretação das mensagens, como temos na televisão, podemos explorar criativamente a imaginação, pela entonação do locutor, pelos barulhos e distintos impactos de sons que possam surgir na narração ou na conversação simultânea, tornando-o bastante atrativo enquanto possibilidade de estimular outros sentidos e sensações. Outra vantagem é que a "escuta se dá num espaço onde podem realizar-se simultaneamente diversas atividades" (CHARAUDEAU, 2007, p.108).

Desta forma, a interação verbal é o movimento necessário para que a engrenagem de comunicação aconteça neste veículo, remontando a ideia de uma orquestra e seu espetáculo por trás das cortinas, sem rostos ou cores explícitas, o que nos permite maior liberdade em recriar cenas e imagens pelas pistas sonoras ou silenciosas das ondas de rádio, trazendo à tona o tom de mistério como seu diferencial. Charaudeau (2007, p. 106) discorre sobre a magia da voz no dispositivo rádio:

> Sem mencionar os efeitos que os outros sons são suscetíveis de produzir, diz-se que a voz, com suas características de timbre, de entonação, de influência e de acentuação, é reveladora do que comumente é chamado de "estado de espírito" de quem fala, isto é, dos movimentos que perpassam sua afetividade, sua interioridade oculta ou pelo menos invisível, a imagem que faz de si mesmo (e eventualmente dos outros) e até sua posição social.

Na contemporaneidade, a necessidade de atender a públicos cada vez mais exigentes e diversificados transformou a programação do rádio para corresponder aos anseios dos diferentes grupos, aspecto já observado no início

da década de 1980 por Arthur da Távola, que caracterizou duas tendências na especialização comunicativa radiofônica, definindo-as como rádio de alta e de baixa estimulação (ORTRIWANO, 1985).

O autor explora as diferenças existentes entre o rádio de alta estimulação e de baixa estimulação de forma global, considerando os perfis, trazendo enquadramentos sobre as peculiaridades de cada tendência do rádio contemporâneo, e seus possíveis públicos, conforme destacado no Quadro 1:

QUADRO 1 – Descrição das tendências do rádio contemporâneo

Rádio de Alta Estimulação	**Rádio de Baixa Estimulação**
É mobilizador.	Desmobilizante; é um rádio de lazer.
Uso de estímulos sonoros permanentes.	Baixo uso de estímulos sonoros, pois opera justamente sobre quem quer se desligar da intensa participação na sociedade moderna.
Caráter de urgência: aqui e agora, o fato e notícia.	É menos urgente.
Muito serviço e esporte.	Pouca atividade de serviço.
Proximidade da comunidade.	Uso de uma fala ainda elaborada e distante do colóquio.
Comunicadores individualizados (em geral disc-jóqueis famosos).	Comunicadores não individualizados; raramente se conhece o nome e a vida de seus locutores.
Tem elenco e produtores.	Radiojornalismo generalizante com notícias em forma de pequenas manchetes.
Humor e descontração.	Quase nunca personaliza seu ouvinte, salvo em escolhas de discos em moda por telefone.
Sempre que pode, personaliza o ouvinte.	A participação vem através da música contemporânea e seus principais temas em voga.
Trabalha permanentemente com análises de audiência.	Promove uma sensação de status para seus ouvintes.
Estimula o sentimento de solidariedade e participação nos principais acontecimentos da comunidade.	Seriedade e distanciamento.
Proximidade da cultura popular e de base brasileira.	Tende para a cultura de classe média e de base estrangeiro.

Fonte: Adaptado de Ortriwano (1985, p. 29-30).

Para Távola (apud ORTRIWANO, 1985), o panorama contemporâneo do rádio traz, dentre essas características por ele ordenadas globalmente, a relação de proporcionalidade com a velocidade dos acontecimentos e as demandas sociais, observando, então, que a dinâmica da programação ao vivo vem ganhando mais espaço, trazendo o mistério e a sensação instantânea e a capacidade de flexibilidade de quem fala. É importante ressaltar que o perfil do programa não exime o locutor de estruturar seu roteiro e organizar sua pauta, já que o processo de criação e oralidade no rádio precisa de critérios específicos.

Nas ondas da Rádio Conexão MB: a experiência do programa "Frequência MB" na Feira Pan-Amazônica do Livro

A Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata, localizada no bairro do Telégrafo, é o cenário do nascimento e produção da Rádio Conexão MB. Vale ressaltar que, em 31 de janeiro de 1967, o prédio localizado na Travessa José Pio, em Belém, recebeu o nome de "Colégio Estadual Magalhães Barata" sob a gestão do governador Coronel Alacid da Silva Nunes, até que em 1998 passou a atender aos alunos da Escola Técnica Estadual do Pará (ETE-PA), quando, em 13 de maio de 2003, recebeu a atual nomenclatura.

O projeto da rádio escola Conexão MB, antes denominada "Caça Talentos", nasceu da parceria entre o governo do estado do Pará, através da Secretaria de Educação (Seduc) e do projeto Novas Práticas Educativas da ONG Rádio Margarida, criada por Osmar Pancera, e passou a ser coordenado na escola pelas professoras Darci do Carmo e Maria Martins, sob a supervisão do diretor da escola Magalhães Barata, Jerônimo Baía. A escolha do perfil do programa para representar o trabalho da rádio tornou-se um divisor de águas nos caminhos do projeto.

A história do programa Frequência MB teve início em 2015, quando a equipe da Rádio Conexão MB precisou reestruturar a programação para participar pela segunda vez da Feira Pan-Amazônica do Livro, pois a primeira iniciativa da Rádio Conexão MB no evento, em 2014, com o tema "Qatar: uma janela para o mundo árabe", aconteceu através do programa chamado "Conexão MB", mesmo nome da rádio escola. A programação diária prevista no projeto inicial da rádio escola era: "Segunda da Poesia", "Terça da Música", "Quarta Teatral", "Quinta do Violão" e "Sexta dos recados".

Porém, o conteúdo necessitou ser repaginado pelos alunos e os programas passaram por reestruturações necessárias para as próximas vivências do projeto, incluindo o programa Frequência MB.

A participação dos alunos na XIX edição da Feira do Livro, no ano de 2015, em homenagem ao Japão, pelos 120 anos de amizade, com o tema "A certeza milenar de quem sabe vencer os desafios", marcou o nascimento do programa "Frequência MB".

A divulgação do talento dos alunos ecoou positivamente dentro e fora da escola, tanto que o número de alunos interessados em participar da Rádio Conexão MB, com o intuito de aprender as técnicas de rádio e também participar da Feira do Livro, aumentou significativamente, e o programa "Frequência MB" passou a fazer parte da programação diária de 15 minutos, nos intervalos das aulas.

Logo surgiu o convite para a terceira participação dos alunos da Rádio Conexão MB na XX Feira Pan-Amazônica do Livro, com programa sobre os 400 anos de Belém, em 2016, e base no estande da Secretaria de Educação (Seduc) – parceria com a Secretaria de Comunicação do governo do estado do Pará (Secom) e Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)[1]. O processo de produção da programação do aniversário de 400 anos de Belém consistiu no trabalho em grupo, com estruturação de pauta, com reuniões prévias, e os alunos se organizaram e desempenharam funções específicas definidas nos encontros, deslocando-se, por exemplo, para o Mercado do VeroPeso[2] para entrevistar uma das vendedoras de ervas aromáticas e medicinais mais conhecidas da região, Beth Cheirosinha[3].

Diferente da participação do ano anterior, que havia contado com apenas quatro locutores na produção e apresentação do programa, com duração de 3 horas, neste ano, tornou-se necessária a divisão da equipe de 11

1 O Núcleo de Tecnologia Educacional Prof. Washington Luís Barbosa Lopes é um dos polos, no estado do Pará, da Coordenação de Tecnologia Aplicada à Educação (CTAE), através da Seduc. Capacita alunos e professores servidores das escolas públicas estaduais de Belém sobre as técnicas de rádio e está diretamente ligado aos projetos de rádio escola desenvolvidos no município, oferecendo suporte e oficinas.

2 Situado na cidade de Belém, no estado do Pará, é considerado a maior feira ao ar livre da América Latina.

3 Bernadeth Costa trabalha com ervas da região há 50 anos no VeroPeso e é constantemente solicitada para palestras em escolas e diversos eventos, além de já ter feito palestras em grandes empresas, como a Natura.

alunos em três grupos para atuarem em três escalas, de 1 hora cada, aproximadamente, sinalizando os novos rumos do trabalho através do reconhecimento do programa “Frequência MB”.

Os alunos da rádio escola realizaram diversas pesquisas sobre a cultura amazônica dentro e fora da escola, assim como na internet, inserindo na programação especial dos 400 anos de Belém músicas paraenses, conteúdos sobre danças, comidas, lendas, vocabulário e costumes locais, representando, assim, pela narrativa radiofônica, no programa “Frequência MB”, a cidade de Belém, sob seus olhares.

Entre narrativas e sentidos

Ao pensarmos sobre narrativas, parece difícil dissociá-las das práticas mais corriqueiras do cotidiano, e temos a impressão de que o ato de narrar sempre fez parte de nossas vidas. E, de fato, sempre fez e continuará fazendo, já que “narrar é uma experiência enraizada na existência humana [...] Vivemos mediante narrações. Todos os povos, culturas, nações e civilizações se constituíram narrando. Construímos nossa biografia e nossa identidade pessoal narrando” (MOTTA, 2013, p. 17). Dessa forma, as narrativas são como uma necessidade vital de estabelecer sentido com representações do mundo, de nos situar no mundo através do tempo, cronologicamente, e assim, “organizamos as nossas biografias destacando alguns acontecimentos que cremos estarem mais carregados de significações, e que pontuam a nossa história pessoal” (MOTTA, 2013, p. 18).

Porém, ao tratar especificamente sobre as narrativas jornalísticas, Motta (2013, p. 98) propõe que é preciso “domar pela forma da ordem narrativa o selvagem tempo jornalístico”. Neste panorama, o “domar” tem o objetivo de reordenar estrategicamente as lacunas ou determinados textos que, em sua natureza, são estritamente comprometidos em informar, o que nos inquieta positivamente pela possibilidade de ressignificar o contexto com um olhar interpretativo, pelo viés da narrativa, com as lentes de quem narra a vida em si, em seus equilíbrios e desequilíbrios.

Motta (2013) ressalta que, numa narrativa jornalística, deve-se atentar para olhar os três narradores existentes, que são entendidos de um modo geral, como sendo: o veículo, o jornalista e o personagem, que estabelecem uma relação de conflitos pelo jogo de poder pré-existente. É preciso também, em se tratando de uma narrativa jornalística, “reordenar cronologicamente

a intriga desde uma reconfiguração temporal, até compor uma história integral, com princípio, meio e final" (MOTTA, 2013 p. 111). Motta (2013) relaciona o tempo e a intriga, aspectos profundamente analisados por Ricoeur (1994), eis então o caminho necessário e utilizado no processo de análise do objeto deste artigo:

> A recomposição das notícias em uma nova síntese ou *acontecimento-dramático* (ou ainda acontecimento-intriga) gera um produto cultural novo e diferente, remete agora a uma antropologia da notícia. [...] passamos a compreender a mimese jornalística não apenas como atividade de representação realista difusa do real fático, mas como uma atividade produtora de sentidos culturais, uma mimese histórica instituidora de realidade, formadora e constituidora do pensamento contemporâneo em todas as suas dimensões nessa afirmação (MOTTA, 2013, grifo do autor, p. 99-100).

Pensar sobre os desafios que compõem o processo de análise da narrativa jornalística e sua relação com os fatos do dia a dia, com os acontecimentos e personagens cotidianos, também nos faz refletir sobre as intencionalidades, os discursos existentes nesta construção e sobre os pactos preestabelecidos quando a notícia ou informação segue aquele e não este enquadramento. Neste contexto, podemos refletir sobre o efeito de verdade que Charaudeau (2007, p. 49) pontua: "está mais para o lado do 'acreditar ser verdadeiro' do que para o 'ser verdadeiro' [...] o que está em causa aqui não é tanto a busca de uma verdade em si, mas a busca de 'credibilidade'".

No viés de representações ou recortes de mundo, Motta (2013) sinaliza que o mundo todo não cabe no texto, e o que existem são performances do narrador e do destinatário, através de narrativas enquanto produtoras de sentido, com ponto de partida e chegada.

Análise da narrativa do "Programa Frequência MB"

Motta (2013) propõe a análise crítica da narrativa e reforça a importância do contexto para a existência e compreensão narrativa. Debruçaremos-nos então sobre a análise da narrativa do programa "Belém 400 anos", produzido por 11 alunos da Rádio Escola Conexão MB, no programa "Frequência MB", pelo direcionamento do autor sobre o caminho de reflexão na

composição da narrativa, pelos três planos de análise, e são eles, os planos da expressão ou do discurso/linguagem, da estória ou do conteúdo e da metanarrativa ou tema de fundo.

> A análise da narrativa incide principalmente sobre o plano da estória (o foco está nas sequências das ações, encadeamento, enredo, intriga, conflito, cenário, personagens, seus papéis ou funções, etc.). Mas este plano está inexoravelmente dependente do plano de discurso ou da linguagem, sem o qual a estória não se projeta e as intenções comunicativas não se revelam. Além disso a análise dificilmente se completará se relegar pouca atenção à relação entre os modelos de mundo ou metanarrativas de fundo (o terceiro plano) e os planos da linguagem e da estória, particularmente sobre a articulação entre os modelos de mundo e os sentidos da estória (MOTTA, 2013, p. 135).

Com o detalhamento da proposta de análise, o autor reforça que é de suma importância, para que haja a comunicação narrativa, o conhecimento aprofundado do todo da estória, processo este que facilita a compreensão do início, do meio e do final. Objetivando alcançar o entendimento da totalidade da narrativa e o desenrolar do enredo, optamos pela transcrição geral do programa, para entender como as cenas vão ganhando conexões importantes através da relação de ordenação entre elas.

Plano da estória

Neste plano, podem ser identificados, de acordo com Motta (2013), as sequências das ações, encadeamento, enredo, acontecimento-intriga (narrativa jornalística), cenário, personagens e suas atribuições.

Enredo, unidades nucleares, cenários, personagem e acontecimento-intriga

Os alunos da Rádio Conexão MB são os narradores do programa "Frequência MB" e exploram a narrativa sobre "Belém 400 anos" organizando os atos de fala em seis blocos na programação: 1. Gastronomia, 2. Danças, 3. Vocabulário 4. Ervas Medicinais e a reportagem com Beth Cheirosinha,

5. Belém do Grão-Pará, e 6. Sons do Pará, como forma de organizar o todo da narrativa, através de uma sequenciação de ideias ordenadas, orientando o começo, o meio e o fim.

No plano da estória, os seis blocos da narrativa citados como unidades nucleares mostram as estratégias de encadeamento do narrador, sobre como organizam seus pensamentos relativos às representações da cidade de Belém. Para tanto, os alunos-narradores (locutores) elencaram elementos gerais, que fazem parte da cultura paraense, a partir de suas respectivas visões de mundo. O enredo é a estória em si, que se constrói, neste caso, no cenário da cidade de Belém, em virtude de seu aniversário de 400 anos, de maneira linear, que se encadeia pelas unidades nucleares, e que constrói outros cenários, através da narrativa em terceira pessoa.

A primeira unidade nuclear, sobre a gastronomia paraense, apresenta as influências de outras culturas na alimentação local, com suas variedades e modos de preparo, utilizando-se de uma linguagem clara. Há uma descrição significativa de elementos que compõem o cenário da narrativa (Quadro 2).

QUADRO 2: Transcrição de trechos da unidade nuclear

Locutor 1: Vamos falar de comida e, é claro, da gastronomia paraense.
Locutor 2: Essa gastronomia carrega consigo traços indígenas, portugueses, japoneses, sírio-libaneses e africanos. Os elementos encontrados na exuberante natureza amazônica formam a base de seus pratos, com o acréscimo do camarão, caranguejo, pato e dos peixes, todos temperados com folhas e frutas nativas.
Locutor 3: Isso mesmo, esse foi só o nosso primeiro assunto, se fôssemos aprofundar mais, passaríamos o programa todo falando a respeito, e na sequência falaremos sobre danças de nossa região.

Fonte: Programa Frequência MB "Belém 400 Anos".

Na segunda unidade nuclear, os locutores abordam as danças da região amazônica, listando e escolhendo as danças da "pretinha da Angola" e o "carimbó" para explicar um pouco da estória. Pelas características sobre as danças, projetamos imagens sobre o cenário (Quadro 3).

QUADRO 3: Transcrição de trechos da unidade nuclear

Locutor 1: Além do carimbó e síria, destacam-se também Lundu marajoara, xote bragantino, marambiré, pretinha da angola, vaqueiro do Marajó e outras.
Locutor 2: A dança da pretinha da angola surgiu no bairro do Umarizal, em Belém. [...] É de origem africana e foi trazida pelos escravos que se estabeleceram nas proximidades do Rio Tapajós, mais precisamente em Santarém, que juntamente se transformou num dos principais locais de difusão da dança.
Locutor 3: O carimbó é uma dança de roda do litoral do Pará, o nome se aplica ao tambor utilizado neste tipo de dança. O carimbó, acompanhado por tambores de árvores afinados a fogo [...] é considerado um gênero de dança de origem indígena [...] recebendo outras influências. Vamos falar agora sobre a história dos bairros de Belém.

Fonte: Programa Frequência MB "Belém 400 Anos".

A terceira unidade nuclear trata sobre o vocabulário paraense, como expressões e gírias. Além do diálogo entre os locutores sobre o assunto, foi produzido e apresentado um *spot*[4] com duração de 3min58s, como forma de complementar o entendimento sobre os significados do vocabulário paraense, como as expressões "égua", "te orienta", "eu choro", "di rocha", desvelando a cultura local através dos modos de fala através da narrativa. Na quarta unidade, os alunos trouxeram uma narrativa sobre as ervas medicinais da região (Quadro 4).

QUADRO 4: Transcrição de trecho da unidade nuclear

Locutor 1: Uma tradição de uma boa parte dos paraenses é tomar banho de cheiros com ervas vendidas no VeroPeso, por exemplo: alecrim, priprioca e jasmin. Essa herança foi herdada por indígenas e 50% dos paraenses tem em casa um vaso de "comigo ninguém pode", planta muito tóxica, que os supersticiosos dizem que afasta o mal olhado.

Fonte: Programa Frequência MB "Belém 400 anos".

Apesar de os locutores não pontuarem as fontes das informações ao longo de toda a programação, surge o elemento surpresa. É onde se revela

4 É um fonograma utilizado como peça publicitária em rádio, feito por uma locução simples ou mista (duas ou mais vozes), com ou sem efeitos sonoros e música de fundo.

o acontecimento-intriga da narrativa, pela reportagem feita com a vendedora de ervas Beth Cheirosinha, a personagem escolhida para legitimar a narrativa sobre Belém. Sobre a narrativa e a intriga, Nunes e Costa (2016, p. 16) sinalizam:

> A narrativa é um relato que sugere um percurso no tempo, produções de sentidos, atravessadas por estados de transformação, encaminhados a um desfecho. Trata-se de uma intriga, que tem como elemento estruturante a "dialética da continuidade-descontinuidade", ou seja, um estado de equilíbrio, que desequilibra e tem como resolução o retorno ao equilíbrio.

Ao longo da reportagem, que teve duração de 5min18s, a vendedora de ervas Beth Cheirosinha falou sobre os seguintes pontos: a origem das ervas, quais os perfumes de ervas mais procurados, o modo de preparo e os benefícios do uso das ervas. Mas, neste momento, a identificação da personagem nos interessa (Quadro 5).

QUADRO 5: Transcrição de trecho da unidade nuclear

Locutor 1: A equipe da rádio escola Conexão MB entrevistou a erveira mais famosa do VeroPeso.
Beth Cheirosinha: Eu sou a Beth Cheirosinha, daqui do VeroPeso, de Belém do Pará, costumo dizer assim, eu trabalho com as ervas medicinais há 49 anos, agora segunda feira próximo, vai completar 50 anos que eu estou aqui no mercado. Basta acessar Beth cheirosinha VeroPeso, que vai direto na página.

Fonte: Programa Frequência MB "Belém 400 Anos".

Este trecho traz o ponto alto da narrativa jornalística sobre Belém, com a identificação da personagem, no caso, uma popular figura pública paraense, fornecendo, assim, respaldo ao ato de fala, através do efeito de verdade. Para Motta (2013), há uma negociação simbólica entre o veículo, jornalista e o personagem.

A quinta unidade nuclear do programa traz uma narrativa sobre a história da cidade de Belém, aproveitando a ligação com a unidade anterior sobre as ervas e o contexto do VeroPeso. As sequências sinalizam coerência na ordenação dos cenários da narrativa (Quadro 6).

QUADRO 6: Transcrição de trecho da unidade nuclear

Locutor 1: A história do VeroPeso está ligada diretamente a da cidade de Belém do Grão-Pará. Fundada em 1616, às margens do igarapé de nome Piri, que deságua na Baía do Guajará, no ponto em que se vislumbra a desembocadura do caudaloso Rio Guamá, logo nos primeiros tempos, no século 16, a aldeia, referida como cidade do Pará, cresceu em torno do Forte do Castelo, e do colégio e igreja dos jesuítas, embrião da capital.

Fonte: Programa Frequência MB "Belém 400 Anos".

A sexta unidade, sobre as músicas de cantores paraenses, é o ponto de chegada, mas vale ressaltar que as canções saltam como narrativa ao longo da programação e dentre o repertório musical selecionado pelos alunos como forma de representar a cidade de Belém em sua diversidade, destacam-se: "Voando pro Pará" (Joelma), "Olho de boto" (Nilson Chaves), "Balanço Criolo" (Dona Onete), "Ai menina" (Lia Sophia), "Canto de carimbó", "Luar luar", "Canto de atravessar" (Banda Calypso), "Conquista" (Wanderley Andrade), "Lambadas III" (Fafá de Belém), "Respira/Molho negro" (Madame Saatan). Nesta unidade, alunos falam das diferentes influências existentes na música paraense, como do rock e do reggae (Quadro 7).

QUADRO 7: Transcrição de trecho da unidade nuclear

Locutor 1: O rock paraense teve uma forte representação não só no cenário nacional, como na cultura regional, e teve grandes nomes, que são lembrados até hoje, como o nosso mestre Laurentino, que completou seus 90 anos.
Locutor 2: Também em Belém do Pará não se vive só de brega, carimbó, Calypso e rock.
Locutor 3: Isso mesmo! Escondido por falta de apoio da mídia, um dos maiores movimentos de reggae do país em Belém, tem como um dos pioneiros "Ras Alvin", que possui uma barraca há muito tempo, uma barraca no centro da cidade, onde podemos encontrar verdadeiras raridades.

Fonte: Programa Frequência MB "Belém 400 anos".

Observamos que os alunos constroem, neste quadro, uma narrativa que dialoga com os diversos ritmos e estilos musicais existentes em Belém, fomentando a representação de uma cidade que simboliza, além dos estilos carimbó, calypso e brega, uma história construída com outras influências musicais, como o rock e o reggae.

Plano da expressão (linguagem e discurso)

Neste plano, é possível compreender as intencionalidades comunicativas e os efeitos pretendidos da narrativa. Segundo Bakhtin (2000 apud MAGALHÃES, 2003, p. 81), "captamos, compreendemos, sentimos o intuito discursivo ou o querer do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras".

Na locução do programa, identificamos marcas do vocabulário paraense e traços na linguagem informal que imprimem espontaneidade e proximidade com o ouvinte, como as expressões que surgem no contexto: "para os mais íntimos", "hum, me deu até fome agora", "é isso mesmo, pessoal", "nosso vocabulário é gostoso", "vumbora falar do nosso vocabulário belenense?", "tu é doido, é? tô amando falar assim".

A exemplo do *spot* sobre o vocabulário paraense, a narrativa é tecida de forma a contemplar algumas formas e expressões utilizadas no linguajar local, atentando para diversos contextos e a entonação, para representar as marcas linguísticas dos paraenses. As expressões/palavras mais utilizadas nesta narrativa pelos alunos foram "aplica na jugular", "arreda", "axí, credo", "di rocha", "borimbora", "capar o gato", "dá teus pulos", "dando passamento", "dar uma forra", "égua", "o pau te acha", "te orienta", "só o creme", "vai te lascar". É interessante dizer que o locutor vai apresentando os significados: com relação à palavra égua, ele a define como expressão de satisfação, admiração, raiva, alegria, espanto ou tristeza.

Na unidade nuclear sobre vocabulário, o locutor do programa fala que a linguagem típica é carregada de cultura, de uma beleza única e principalmente usual: "nós jamais a deixaremos morrer, pois, há quem tenha orgulho imenso de falar: 'égua', 'pai d'égua'" (FREQUÊNCIA MB, 2016). Podemos assim dizer que sua intencionalidade é mostrar o valor e o orgulho das expressões utilizadas em sua cidade e a influência cultural neste processo de significação das palavras.

Plano da metanarrativa (modelos de mundo)

A representação de Belém pelos alunos da Rádio Conexão MB é materializada na narrativa cheia de sentidos do programa apresentado na Feira do Livro. Porém, os elementos que compõem o todo da narrativa, desde a escolha do repertório musical, a pauta, os caminhos da narração, o cenário,

a linguagem e a escolha da vendedora de ervas Beth Cheirosinha como personagem de referência, sinalizam o pacto de comunicação entre os locutores e a materialização de seus modelos de mundo. Na visão dos alunos, Belém é construída através da gastronomia, danças, músicas, o vocabulário e as ervas. Porém, o contexto da capital do Pará abarca também outros elementos, diversos significados e atores.

Os alunos organizaram os elementos da narrativa conforme suas impressões sobre o mundo, o que determinou a escolha dos caminhos. A reportagem sobre o cotidiano de Beth Cheirosinha pode ser considerada um momento de relevante representatividade, pela relação entre as visões de mundo dos locutores e da famosa vendedora de ervas, imbricadas na narrativa. Outro aspecto está na forma que o vocabulário paraense ganha lugar de destaque ao longo da narrativa. Contudo, deve-se atentar para a necessidade de fugir dos estereótipos, uso de clichês ou das expressões generalizantes, como "99% dos paraenses usam a palavra égua", "a erveira mais famosa", que, ao serem usadas para dar ênfase, acabam rotulando comportamentos, no caso específico, o do paraense.

Considerações finais

No conteúdo radiofônico, a análise das unidades nucleares e suas intencionalidades no processo de construção dos sentidos foi fundamental para a estruturação dos conectivos e da percepção do todo, que mostra uma representação de Belém a partir de estereótipos e temas que possuem visibilidade nos meios de comunicação nacionais. A estrutura narrativa apresenta a cidade, em seus 400 anos, a partir de peculiaridades pontuadas recorrentemente por grandes redes de televisão e outros sujeitos emissores de grupos dominantes, como programas especiais, reportagens, telenovelas, entre outros. Esses resultados abrem caminho para questionamentos sobre como estes saberes são trabalhados em sala de aula e sobre como o processo educacional pode oferecer diferentes fontes de conhecimento e pesquisa para seus estudantes.

Referências

A METRÓPOLE da Amazônia: 400 anos de Belém. **Biblioteca Nacional**, [2016]. Disponível em: <http://www.bn.gov.br/acontece/exposicoes/2016/04/metropole-amazonia-400-anos-belem>. Acesso em: 23 dez. 2016.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FERRARETTO, L. A. **Rádio**: **o veículo, a história e a técnica**. São Paulo: Sagra, 2004.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

MAGALHÃES, B. O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.3, Número Especial, p. 73-90, 2003.

MEDITSCH, E.(Org.). **Teorias do rádio**. Florianópolis: Insular, 2005.

MCLEISH, R. **Produção de rádio**: um guia abrangente de produção radiofônica. São Paulo: Summus, 2001.

MOTTA, L. G. **Análise Crítica da Narrativa**. Brasília: Editora UNB, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NUNES, P; COSTA, V. **Academia do Peixe Frito:** diálogos e intersecções entre Literatura, jornalismo e Ciências Sociais na Amazônia do séc.XX. v.40. Caxambu, Minas Gerais. Out/2016.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus editora, 1994. Tomo 1.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. **A informação no rádio**: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. São Paulo: Summus, 1985.

SOARES, I. Metodologias da Educação para a Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M.A. (Org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 115-129.

Música, mediação da educação e a criminalização do *funk*

Rogério Pelizzari de Andrade[1]

Introdução

Uma proposta encaminhada ao Senado e intitulada *Criminalização do Funk como crime de saúde pública à criança, aos adolescentes e à família*[2] ganhou os noticiários às vésperas da conclusão da primeira versão do presente artigo. O fato reorientou o seu percurso por razões que esperamos serem melhor esclarecidas no decorrer do texto. Por ora, parece-nos razoável dizer que este debate está alinhado com o nosso trabalho de doutorado. Em síntese, ele busca compreender em que medida os professores *reconhecem* as referências musicais dos alunos como oportunidade de mediação da Educação.

Com base em reflexões estimuladas por autores e pelos dados colhidos no percurso traçado até aqui com a pesquisa, analisaremos a repercussão da sugestão de lei a partir do estudo dos comentários feitos pelos leitores de

1 Doutorando e mestre em Ciência da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), especialista em Gestão de Processos Comunicacionais, graduado em Jornalismo e em Publicidade pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). É professor do curso de Publicidade do FIAM-FAAM Centro Universitário e diretor de relações institucionais das Rádios e TV Educativa do Paraná. E-mail: <rpelizzari@usp.br>.

2 Disponível no endereço: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=129233>. Acesso em: 15 jul. 2017.

uma matéria publicada no Portal Uol, no dia 26 de maio de 2017, com o título *Proposta para criminalizar o funk tem 20 mil assinaturas em site do Senado* (CRUZ, 2007). A ideia é tentar colher fragmentos que possam nos ajudar a entender, sem deixar de reconhecer as restrições impostas pelo universo a ser observado, como um dos gêneros musicais mais ouvidos pelos jovens, o *funk*, é socialmente *reconhecido*.

Para lançar luz no caminho pelo qual pretendemos conduzir os leitores – em tempos de farol alto nas estradas, inclusive durante o dia –, gostaríamos de repassar os pontos pelos quais transitaremos na rota sugerida: (i) abordaremos toda uma tradição crítica em relação a elementos da cultura, que, ao longo da história, ocuparam espaços e "gozaram" de imagens similares a que hoje ocupa e goza o *funk*; (ii) retomaremos autores que tratam do papel da cultura na socialização, na constituição de sentido e como mediadora do conhecimento; (iii) apresentaremos dados sobre hábitos musicais de alunos do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de São Paulo; (iv) apontaremos elementos que têm o objetivo de esclarecer em que perspectiva se dá a apropriação do verbo *reconhecer* no contexto do estudo aqui proposto. Dito de outra maneira, trataremos do lugar de onde observamos, ou melhor, ouvimos; e, finalmente, (v) faremos a análise e nossas considerações finais.

Crítica da cultura

É difícil resistir à tentação de iniciar o debate sobre a crítica da cultura pela contribuição da Escola de Frankfurt. As ideias de Adorno e Horkheimer, que se tornaram conhecidas por nós brasileiros não só, mas principalmente, por intermédio do célebre texto A *indústria cultural*, são quase uma iniciação a todo um conjunto de autores do século XX, muitos não necessariamente vinculados ao referencial teórico que inspiraram os alemães, mas que concordam em apontar os efeitos dos produtos midiáticos nas sociedades contemporâneas. Produtos que, convém destacar, obedeceriam às regras do sistema capitalista, marcado pela redução dos custos e maximização dos lucros: feitos em escala, de maneira simplificada, descartáveis, rapidamente consumidos e de fácil assimilação.

Desejamos nos orientar, contudo, *menos* pelo que foi dito e escrito *a respeito dos efeitos* da indústria cultural, e *mais* por abordagens que tratam ou fundamentam seus trabalhos tendo como perspectiva *as diferenças entre as culturas*. Poderíamos destacar uma primeira menção do próprio

texto já citado de Adorno (1971, p. 287, grifo nosso), onde o pensador trata dos impactos negativos tanto no que denomina *arte superior* como também na *arte inferior*:

> A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. *Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior.* Com o prejuízo de ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total.

Sem entrarmos no mérito acerca do real significado das expressões *superior* e *inferior*, podemos concluir que o autor ao menos identificava três tipos de arte: a primeira, fruto das produções eruditas, apreciada pelos especialistas, pelos críticos, dotada de um valor estético que se constituiu e consolidou principalmente a partir da Idade Moderna, quando a técnica, desde então, assumiu protagonismo. A segunda, de origem popular, que se materializa a partir dos saberes locais, das linguagens e da vida do povo, dos seus hábitos, do seu cotidiano. A terceira, decorrente da ascensão da cultura burguesa, que introduziu formas de pertencimento associadas ao consumo e favoreceram a massificação da cultura.

Como revela Nobert Elias (1996) em seu *O processo civilizador*, justamente no período inaugurado pelo Renascimento se acentuaram formas de diferenciações sociais, que iam desde o modo de se portar à mesa, com a substituição das mãos pelos talheres e o contínuo aperfeiçoamento deste uso – ampliação do número a ornamentar o prato, a definição de uma ordem de uso, etc. –, passando pela maneira de se vestir e o tipo de alimento que se consumia, alcançando os produtos artísticos apreciados[3]. Este traço distintivo partia naturalmente das classes economicamente favorecidas, desejosas de afastar sua *existência civilizada* da *barbárie* que, para elas, representava a vida dos populares, mas que, com o tempo, sobretudo com a emergência da burguesia, passou a ser abdicado e, na medida do possível, assimilado por outros estratos sociais.

---

3 Na música, instrumentos cada vez mais aperfeiçoados, orquestras cada vez mais numerosas e composições mais complexas. Nas artes plásticas, as obras sempre mais grandiosas e realistas, como um Caravaggio já no período Barroco. No teatro, inclusive, o especial destaque em função da fusão com a música e o surgimento da ópera.

É interessante notar que, como afirma Burke (2010), por volta de fins dos séculos XVIII e princípio de XIX, exatamente no período em que os aglomerados urbanos germinavam o que dali a um ou dois pares de décadas floresceria em formato de romance-folhetim (MEYER, 1996), marco fundador da cultura de massa – quando, portanto, a cultura popular começava a se deteriorar –, "'o povo' (o *folk*) se converteu num tema de interesse dos intelectuais europeus" (BURKE, 2010, p. 26).

Como em qualquer outra época até então, a *inteligência* do Continente era formada basicamente por pessoas ricas, que

> provinham das classes superiores, para as quais o povo era um misterioso Eles, descrito em termos de tudo o que os seus descobridores não eram (ou pensavam que não eram): o povo era natural, simples, analfabeto, instintivo, irracional, enraizado na tradição e no solo da região, sem nenhum sentido de individualidade (o indivíduo se dispersava na comunidade) (BURKE, 2010, p. 33).

Para Burke (2010), alguns fatores podem ser enumerados para justificar o repentino interesse. O crescimento do Capitalismo teve como consequência a aproximação entre diferentes povos e a expansão colonial. Este movimento redimensionou, inclusive, o significado da palavra cultura e contribuiu para o surgimento de inúmeros campos científicos – especialmente, mas não só, das Ciências Humanas – dedicados a estudá-la. Outro ponto importante é o crescente interesse dos artistas daquele período por *referências estéticas* que flertassem com o realismo (FREDERICO, 2005) e representassem uma posição contrária aos ideais Iluministas, que àquela altura perdiam forças. E ainda a busca pelo primado da existência, no resgate dos referentes do passado, os rudimentos das sociedades, que, por alguma razão, eram associados ao popular.

Muitos dos registros das *tradições populares* preservados são devidos aos esforços destes intelectuais, que os produziram de acordo com os *padrões estéticos* da cultura erudita. Eles transpuseram elementos da oralidade para as diferentes linguagens, desenvolvidas para as diferentes técnicas, como a elaboração de partituras para a "canção popular", a edição de histórias do povo, que em sua dimensão literária se transformaram em "contos populares", e assim por diante.

O autor pondera ainda que este trabalho de *transposição* (ou tradução?) era realizado ao sabor de cada *transpositor*, que se apoiava em critérios

pessoais, de maneira que não seria seguro afirmarmos que se trata de um produto fiel às suas origens:

> Assim, ler o texto de uma balada, de um conto popular ou até de uma melodia numa coletânea da época é quase como olhar uma igreja gótica "restaurada" no mesmo período. A pessoa não sabe se está vendo o que existia originalmente, o que o restaurador achou que existia originalmente, o que achou que devia ter existido, ou o que ele achou que devia existir agora (BURKE, 2010, p. 46).

A obra de Burke (2010) se aproxima ao menos em um ponto de Hall (1999) e suas ponderações sobre as identidades culturais. O primeiro relata a preocupação de algumas nações durante períodos de guerra, em que umas eram ocupadas pelas outras. A elaboração destes registros cumpria a suposta função de *preservar* a memória e a história e minimizar os efeitos e a influência da cultura do conquistador. Uma história que, como se vê, já não era senão, em muitos casos, obra de ficção baseada em fatos. Teria sido, assim, por exemplo, com os alemães, quando as tropas de Napoleão os dominaram.

O segundo faz observação bastante parecida ao mencionar a reação de determinadas sociedades subdesenvolvidas, especialmente a partir da segunda metade do século XX, que eram fortemente influenciadas pelo processo de globalização e, por consequência, pela cultura norte-americana. Tais sociedades passaram a resgatar elementos que, por muitas vezes, preservam relação frágil com sua ancestralidade, transformando-os em *referências da tradição* e elegendo-os como subterfúgio para se preservarem em relação à cultura externa. No limite, para a exaltação do nacionalismo.

Nosso intuito até o presente momento foi o de propor uma reflexão em torno da história da cultura – sob o olhar da crítica –, que parece ter encontrado no racionalismo e na ascensão de valores próprios das ciências[4] ambiente fértil para o seu florescimento, fortalecimento e proliferação.

Também buscamos identificar autores que apontam para o surgimento de padrões, métricas e critérios desde a Idade Moderna. Estes *modelos*

4 Os ideais racionalistas, aliás, ajudaram a pavimentar outros conceitos, como a noção de progresso, vistos como muito jovens. Não raro, eles debutam menos de dois séculos e meio de existência.

contribuíram para a *naturalização* (FOUCAULT, 1979) de pontos de vista sobre a cultura, com seus *poderes e saberes* (FOUCAULT, 2009), que em determinados momentos exaltaram e em outros criticaram suas diferentes ramificações – ora a erudita, ora a popular e atualmente a *pop*[5].

Mesmo as mais simples discussões, como, por exemplo, na disputa retórica a respeito de qual é o *melhor* time de futebol, o *melhor* filme, o *melhor* bairro para se morar, a *melhor* cerveja e, é claro, a *melhor* música parecem se pautar por argumentos estruturados em alguma forma de argumento racional, em valores mensuráveis, na moral... Seja como for, sempre há *parâmetros*.

Como escreve Coelho (2009) no posfácio de O *gosto*[6], de Montesquieu, o gosto teria sido substituído e subvalorizado pela estética. Segundo o autor, o "domínio do gosto" está mais vinculado "ao campo das emoções, das sensações, dos instintos e das intuições", características consideradas menores diante da lógica, da racionalidade e da técnica presentes no campo da estética (COELHO, 2009, p. 84-85).

> A rigor, o gosto é hoje uma ideia e uma palavra quase soberbamente banidas do discurso erudito e toleradas apenas na esfera popular ou informal; como conceito digno de uma atenção específica, prevaleceu ao tempo em que a filosofia ainda falava diretamente às pessoas, a todo mundo, até às pessoas comuns, às *gens du monde*, como escreve Montesquieu: ao tempo em que a filosofia lidava com as coisas centrais da vida e do mundo por meio de palavras que eram as palavras da vida e do mundo (COELHO, 2009, p. 84-85).

Estudiosos combativos, que ficaram conhecidos como pós-colonialistas, dentre os quais poderíamos citar Said (2007), Bhabha (2001) e Santos e Meneses (2010), desenvolvem trabalhos há quase quatro décadas, que procuram denunciar os *sistemas operacionais*[7] de origem europeia (ocidental) e

---

5 Outra designação para a indústria cultural.

6 Convém destacar que o texto é considerado destoante da obra de Montesquieu, que se notabilizou pelos escritos tidos como essenciais para a consolidação da ideia moderna de governos democráticos.

7 Aqui tomamos a liberdade de nos apropriarmos do termo comum ao mundo da informática, no qual um sistema operacional é a plataforma e todos os conjuntos de regras

norte-americana, que são disseminados para outras regiões do mundo como se fossem incontestáveis e absolutos.

Recorrendo ao que Lacan abordou sobre o *imaginário*, Bhabha (2001) recorda o período de formação da criança. É ali que ela se reconhece não mais como única num mundo só seu e sim como parte de um universo muito maior, que é marcado, entre outras coisas, pelas diferenças. No chamado estágio do espelho, reconhecemos os traços distintivos e desenvolvemos interesse por aquilo que nos assemelha. "O imaginário é a transformação que acontece no sujeito durante a fase formativa do espelho, quando ele assume uma imagem distinta que permite a ele postular uma série de equivalências" (BHABHA, 2001, p. 119).

Como não nos deixa esquecer Hume (1999, p. 333, grifo do autor), somos tentados a "chamar *bárbaro* tudo o que se afasta muito de nossos gostos e concepções"; tudo que se nos revela muito díspare da *série de equivalências*.

As bases do preconceito e dos conflitos se constituiriam neste contexto de ignorância e desconhecimento a respeito dos elementos de uma cultura que se apresenta como nova. Tendemos a desvalorizar aquelas referências que fogem ao conjunto de valores que elegemos para reconhecer algo como bom ou ruim. E, se por um lado, revelamos certa intolerância para aceitar as idiossincrasias daquilo que para nós é *diferente*, por outro, ignoramos que os nossos critérios foram herdados quase sempre pelos *colonizadores*[8], por sua maneira de pensar o mundo, que não necessariamente nos inclui, ou melhor, não raro, revela disposição maior para a exclusão.

Outras culturas

Um grupo de pesquisadores originários na América Latina se dedica à investigação da potencial mediação da indústria cultural no processo de educação ao longo das últimas décadas. Especialmente nos países da região, que foram influenciados, desde a multiplicação das antenas retransmissoras de rádio

---

que garantem o funcionamento de determinados serviços. Os recursos disponibilizados a partir de uma linguagem específica. Em termos práticos, Windows, Apple e Linux são sistemas operacionais.

8 Ou qualquer outra maneira como queiramos definir a cultura (ou as culturas) externa que exerce forte influência sobre nós.

de Tihuana, no México, à Patagônia, na Argentina, que permitiram a veiculação das produções midiáticas dos Estados Unidos por todo este território. Ele desenvolve pesquisas que se situam na área de convergência entre a *Comunicação* e a *Educação* e se apoiam em teóricos e teorias que atribuem à cultura uma função-chave no desenvolvimento das pessoas, tanto individual quanto socialmente.

Este campo de intersecção entre as duas áreas tem entre suas principais referências os Estudos Culturais. Inaugurado nos anos 1960, com a criação do *Centre for Contemporary Studies* (CCCS), em Birmingham, Inglaterra, reuniu intelectuais, como Williams (1979), que procurou ampliar e flexibilizar o conceito de cultura, estendendo o seu alcance, inclusive, às simples atividades da vida cotidiana. No seu entendimento, ela deve ser entendida como "todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida" (WILLIAMS, 1979, p. 113), que revelaria não apenas características, atitudes, gostos e traços de comportamentos impostos pelas classes dominantes, mas um "sistema vivido de significados e valores", que também são forjados pelo homem comum e "ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente, constituindo assim um 'senso de realidade' para a maioria das pessoas da sociedade" (WILLIAMS, 1979, p. 113).

Pode-se dizer que os Estudos Culturais dão início a uma abordagem que se direciona à cultura produzida para e em circulação nas classes populares. O entendimento é relativamente similar, aliás, ao proposto por Paulo Freire (1998), que, ao refletir sobre os desafios da Educação em nossos dias, argumentou que cabe à escola se aproximar do mundo que o aluno habita e edificar a experiência do ensino e da aprendizagem sobre alicerce composto de elementos que pertencem a este universo. Dito de outra maneira, o pensador brasileiro acreditava que o conhecimento é, em primeiro lugar, troca, que se manifesta plenamente quando as vivências do educando e do educador estão envolvidas no mesmo processo.

> A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que o professor e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1998, p. 96).

As referências e os interesses dos jovens, portanto, revelam-se como oportunidade de construção desta relação dialógica e de mútua *curiosidade*.

Como elemento de constituição de sentido, os produtos culturais que circulam entre eles e que atualmente sofrem forte influência das mídias estão entre suas principais fontes de saber.

Considerando os preceitos básicos do pensamento freiriano e dos Estudos Culturais, acreditamos que o *funk*, por frequentar com assiduidade a vida dos estudantes, não deveria ser discriminado, desvalorizado ou recriminado pela escola e seus agentes. Qualquer comportamento similar seria, em princípio, negar o modelo de educação inspirado na ideia de dialogia.

Apresentaremos, a seguir, informações sobre as referências musicais de alunos do Ensino Médio de uma escola estadual na qual aplicamos um questionário por conta de nossa pesquisa de doutorado. Apontaremos, a partir dos dados, como este gênero tem bastante receptividade entre eles.

Hábitos musicais

A pesquisa foi aplicada na escola estadual Visconde de Itaúna, no dia 17 de agosto de 2016. Localizada no Ipiranga, bairro da capital paulista, a unidade registrava matrículas, à época, de 1.719 alunos.

O levantamento contou com a presença de 127 estudantes do Ensino Médio, e a tabulação dos dados nos indicou que a amostra era constituída por indivíduos na faixa entre 14 e 18 anos, mas que se concentravam entre os 15 (34,6%) e 16 anos (51,2%).

Do questionário original, que contava com 18 perguntas, das quais 16 eram fechadas, quatro são elucidativas no contexto do presente artigo. Duas delas abordavam o tempo que os jovens dedicavam a ouvir música. A primeira media a frequência em relação aos dias da semana, enquanto a segunda buscava verificar a quantidade de horas por dia.

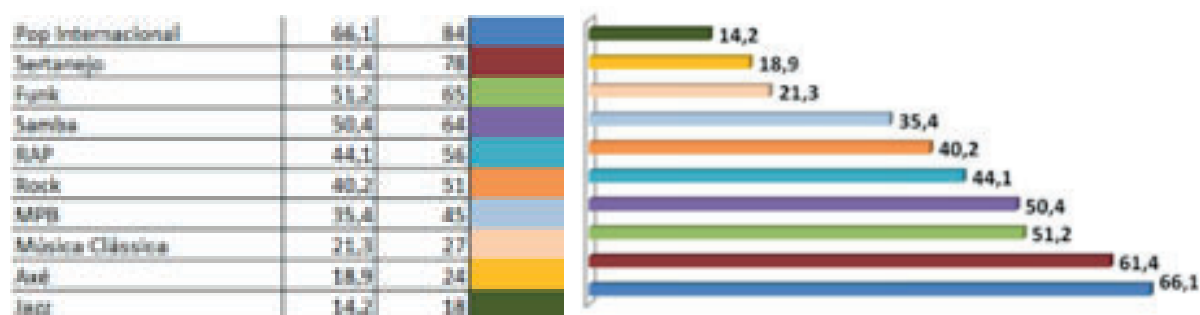
Três quartos dos pesquisados ouvem música diariamente, o que só reforça a ideia de que ela faz parte do cotidiano dos alunos. Por essas vias, podemos concluir que as canções estão mais presentes nas vidas de 83% deles do que a própria escola com seus cinco encontros semanais *obrigatórios*. Além disso, suas respostas demonstram que eles dedicam menos tempo aos estudos, quando estão fora da sala de aula[9], em relação ao período que passam

9 Em outra pesquisa, aplicada com os mesmos alunos, em 2016, verificamos que pouco mais de 65% reservava entre zero e uma hora do seu tempo diário para estudar quando estavam fora do período de aula.

consumindo suas faixas favoritas. Isto porque mais da metade (57%) dos participantes da pesquisa disseram destinar quatro horas ou mais à audição.

A terceira buscou levantar os gêneros favoritos dos alunos, com a apresentação de uma lista previamente formulada com dez opções, que continha ainda a alternativa “outros”. Eles podiam marcar quantas quisessem e o resultado revelou que *pop* internacional, sertanejo, *funk* e samba são, respectivamente, os quatro mais citados, todos com índices superiores a 50%.

FIGURA 1 – Gêneros que os alunos mais gostam de ouvir

Pop Internacional	66,1	84
Sertanejo	61,4	78
Funk	51,2	65
Samba	50,4	64
RAP	44,1	56
Rock	40,2	51
MPB	35,4	45
Música Clássica	21,3	27
Axé	18,9	24
Jazz	14,2	18

Fonte: Andrade, 2017 (dados da pesquisa).

Somado ao fato de estar entre os três gêneros mais ouvidos da amostra, nas questões abertas, onde os alunos eram convidados a indicar três artistas e três músicas que mais gostavam de ouvir, o *funk* também teve forte presença. No total, foram mencionados 26 *MCs* diferentes, como Bin Laden, Dimenor, Boladão, Koringa e Kapela, Kekel, Davi, Livinho, Hariel, Priscilla, da Mata, 2k, Psirico, G15, Zaac & Jerry, etc.

Se a amostra não permite generalizar, ao menos pode indicar tendências: um percentual superior a dois terços dos jovens ouve música todos os dias, 4horas ou mais, e muitos deles (66,9%) na própria escola. E o gênero que a sugestão de lei encaminhada ao Senado tinha a intenção de criminalizar é um dos preferidos de 51% deles. Ponto para reflexão.

Reconhecer

Julgamos necessário dedicar um breve, mas oportuno, espaço para tratarmos dos termos em que nos apropriamos do verbo *reconhecer* no contexto da nossa pesquisa de doutorado, mas também para direcionar o critério

da análise que será adotado a seguir. E, para tanto, caberia reforçar alguns pontos a respeito dos quais já discorremos.

A cultura é elemento de constituição de sentido. Ela nos ajuda a compreender o mundo em que vivemos, a nos relacionarmos com os outros e a aprender. É também fator de distinção e a sua compreensão depende do lugar de onde a observamos e quais os critérios utilizados. Quanto mais estranha ela for às nossas referências e aos nossos valores, mais dificuldade teremos de entendê-la. Isto porque os parâmetros que utilizamos para *reconhecê-la* são insuficientes ou, o que talvez seja mais adequado, porque pertencem a uma visão de mundo, a um conjunto de códigos e princípios que integram outro *sistema operacional*. Quanto mais distante da nossa realidade, como acontecem, por exemplo, com os povos geograficamente muito separados entre si, com formas de governo e de religião muito díspares, mais *irreconhecíveis*.

As polêmicas em torno do *funk* não são uma novidade. Atribui-se a ele e a seus adeptos traços de comportamento amplamente criticados por setores da sociedade. As reclamações em relação aos chamados *pancadões*, as campanhas no transporte público quanto ao uso de aparelhos sonoros – costuma-se dizer que quem ouve *funk*, o faz em alto volume, de forma desrespeitosa em relação aos demais usuários –, a suposta apologia à violência, ao crime, ao uso de droga, à vulgarização do feminino... Opiniões formadas em torno do gênero musical, que, ao mesmo tempo em que é trilha sonora da novela da TV Globo[10], também motiva populares a propor uma lei de criminalização.

Em nosso trabalho de doutorado, abordamos os professores com o intuito de identificar se eles *reconhecem* as referências musicais dos alunos – aquelas que coletamos com os questionários – a partir de três dimensões que se interrelacionam entre si. São elas:

1. **Conhecimento** – sabe o que é, já ouviu, e, apesar de não ser especialista, ao menos conhece alguns artistas e músicas que fazem sucesso naquele gênero;

2. **Respeito** – convive com o gênero musical, aceita, não discrimina, não persegue, nem inferioriza, mesmo se não gosta; e

10 A música título da personagem Bibi (Juliana Paes), de *Força do Querer*, em exibição no horário das 21 horas em meados de 2017, é o *Oh novinha*, do Mc Don Juan.

3. **Legitimidade** – além de respeitar, entende que é um elemento da cultura e que, por esta razão, também representa uma forma de conhecimento, de integração e interação entre pessoas, independentemente do gosto, de questões estéticas. Enfim, reconhece seu *valor*.

Utilizaremos, no presente artigo, os mesmos parâmetros. Obedecendo aos critérios determinados na abordagem dos docentes, observaremos os comentários feitos por leitores em função de uma matéria disponibilizada em meio digital. Desejamos saber se os internautas que se manifestaram naquele espaço oferecem indícios de que conhecem, respeitam e legitimam, enfim, *reconhecem* o *funk*.

Análise

No dia 26 de maio de 2017, o Portal Uol publicou uma matéria do jornalista Felipe Branco Cruz, entitulada *Proposta para criminalizar o funk tem 20 mil assinaturas em site do Senado*. O texto explicava que a sugestão de lei teve origem na iniciativa de um empresário, que, em seus argumentos, se refere ao gênero musical como doença e o responsabiliza por crimes como estupro, tráfico de drogas e pedofilia (CRUZ, 2017).

Outros dois entrevistados integram a notícia. O jornalista e diretor do documentário O *Fluxo*, de 2014, Renato Barreiros, que aborda os bailes *funk* na cidade de São Paulo, e o *funkeiro* Mr. Catra. Ambos se contrapõem à iniciativa, sendo que o primeiro procura apontar que existem diferentes tendências no interior do gênero musical e que as letras retratam a experiência de vida de uma parcela da população. O segundo, além de mencionar os benefícios econômicos gerados pela música, com a venda de discos, os shows e outros eventos, que empregariam direta e indiretamente pessoas, argumenta que se trata de um comportamento preconceituoso, uma vez que, na sua opinião, o *funk* "nasceu na favela" e é reconhecido como elemento da cultura dos pobres.

Na página do Senado, onde a sugestão nº. 17, de 2017, pode ser acessada, um placar indica que há, hoje (10 de janeiro de 2018), 52.858 apoiadores da proposta frente a 38.477 contrários. No universo dos visitantes (91.335), mais da metade (57,9%) revela apoio à ideia de criminalizá-lo.

A matéria de Cruz (2017), publicada no Portal Uol, contabilizava até a conclusão do presente artigo, 168 opiniões de leitores, que inicialmente dividimos em três categorias:

1. **Contrários –** que se posicionavam de maneira crítica à iniciativa de lei;

2. **Favoráveis –** que apoiavam a ideia; e

3. **Neutros –** que não se posicionavam de forma clara nem a favor nem contra.

O primeiro ponto que merece destaque é que 94 manifestações (56%) são *favoráveis* à criminalização do *funk*, enquanto outras 40 (24%) são contrárias e 34 (20%) não se posicionaram claramente a respeito. Convém salientar que, mesmo entre aqueles que se comportaram de forma crítica ou neutra à possível lei, observa-se postura depreciativa em relação ao gênero. Quase dois terços do total das postagens foram além da simples manifestação de opinião desfavorável, usando expressões como "lixo", "aberração" e "anomalia".

Apenas nove comentários (5%) defendem o *funk* como uma legítima referência da cultura nacional, independentemente do gosto pessoal de cada um. Identificamos ainda duas postagens que concordavam com a opinião sobre o preconceito que se tem em relação a este tipo de música.

Trinta e duas pessoas (ou 19%) usaram algum tipo de expressão que categoricamente lhe negava identidade. Uma delas, por exemplo, alerta que "a influência do *funk* causa danos na sociedade. [...] Na verdade isso nem é música". Outro enumera as razões pelas quais a notícia seria, a seu ver, equivocada:

> Há várias heresias na notícia. 1 a música tem três elementos fundamentais: melodia, harmonia e ritmo, esse lixo não tem. 2 Mr. Catra cantor, piada. 3 dizer que esse lixo retrata a realidade social, ao contrário, quem entra nesse meio às vezes sai do seio da uma família estruturada e termina no meio desse lixo.

O entendimento de que o *funk* estaria desestruturando famílias e, como textualmente se manifestou mais um leitor, "vai contra os princípios da 'sociedade'", perpassa outras tantas opiniões. Inclusive em situações nas

quais aparentemente a postagem parece ser contra a criminalização. Duas delas sugerem que, para ser justo, o mesmo deveria ser feito com outros gêneros, como o axé e o sertanejo, por lançarem mão de letras com teor e temática parecidos.

Os autores de pelo menos 17 mensagens (10%) afirmam que "esta situação de degradação" seria reflexo da ausência de educação e de cultura. Um deles, inclusive, chega a sugerir que os "malefícios do *funk*" deveriam ser ensinados na escola:

> Só se for realidade de quem não estuda, não trabalha, não paga a conta, não recebeu educação em casa, que não sabe falar uma frase de cinco palavras sem que quatro seja gíria, que trata as meninas como carne podre e pensa em sexo 25h por dia.
>
> Se a população tivesse mais acesso à educação e cultura, ela naturalmente abandonaria troglodices escatológicas como essa. É só uma questão de ter alternativas positivas.
>
> Mas não adianta só criminalizar, tem que ser ensinado nas escolas que ouvir essa aberração faz mal, que não se deve ouvir, não presta, deixa as pessoas ignorantes e perturbadas...[11]

O termo *apologia* foi identificado em 36 postagens (21%), invariavelmente acompanhado de expressões como *ao estupro*, *à pedofilia*, *ao sexo* e *ao tráfico de drogas*. Estas menções também denunciam as inúmeras referências depreciativas em relação à mulher.

> Apologia ao crime, ao estupro de menores de idade, sexualização de crianças principalmente sexo feminino. Prega o uso de Drogas como Maconha, crack e ajuda na lavagem de dinheiro do tráfico.
>
> Depois não querem que os estupros, pedofilia, assédios e materialização do corpo feminino aconteça.
>
> Eles fazem apologia à pedofilia, mas o incrível é que ninguém percebe, não há uma única letra que não tenha um tipo de crime.

11 Os depoimentos foram transcritos sem qualquer edição ou correção gramatical.

Gostaríamos ainda, antes de encerrar esta análise, de chamar atenção para um último aspecto. Lendo os comentários, independente do posicionamento, é perceptível o olhar generalizado sobre o *funk*: um tipo de música invariável, cujas letras são vulgares e estimulam alguma forma de violência, além de circularem de forma massiva nos bailes e *pancadões*[12]. Vinte e uma postagens (12,5%), aliás, apontam a criminalização como um dos caminhos para acabar com as festas, que, no seu entendimento, são estimuladas pelo *funk*.

O fato chama atenção principalmente porque tais manifestações não deixam de revelar uma visão reducionista. Não há qualquer menção, entre os leitores internautas, das variantes do gênero, como os chamados *funk pop* e o *funk consciência*. Até entre os seus defensores, pelo menos dentre aqueles que comentaram a matéria de Felipe Branco Cruz (2017), não parece haver gente disposta a refutar a ideia de que ele "não transmite nada de bom. Somente aquilo a que se propõe: lixo. Se bem que lixo pode ser reciclado e isso não".

Conclusão

Reiteramos que reconhecemos as limitações e o alcance dos dados levantados. Uma notícia não representa a opinião de uma sociedade tão plural e diversa como a brasileira. Mas entendemos que ela também não deixa de desanuviar algumas percepções que provavelmente encontram ecos em ao menos parte desta mesma sociedade. O julgamento depreciativo, a sugestão que se trata de uma cultura menor, as manifestações raramente destituídas de preconceitos. O entendimento de que, com mais educação, a música poderia ser melhor; maneiras de observar o *funk*, por mais rudimentar que sejam, a partir de um *padrão estético*, que o condena, mas também o acha desimportante.

---

12 Denominação dada às festas de rua, especialmente em bairros da periferia, nos quais o *funk* é gênero predominante. Vale destacar que uma lei aprovada pela Assembleia Legislativa de São Paulo e sancionada pelo governador Geraldo Alckmin em 2015, a Lei 16.049, proíbe os pancadões em todo o Estado.

A ausência de menções em defesa do gênero, que buscassem apontar benefícios não circunscritos a aspectos financeiros[13], é um indicativo de que mesmo entre seus adeptos ele talvez não goze de reconhecimento no triplo sentido aqui proposto. Nenhuma palavra que pudesse exaltar seus valores, sua importância, seu papel na sociedade – e quem dirá sua importância para a mediação da Educação.

Arriscaríamos concluir que o *funk* é um gênero musical que tende a não ser socialmente reconhecido. Tanto a pesquisa na página do Senado quanto os comentários da matéria revelaram mais opiniões favoráveis à criminalização. Além disso, as postagens sugerem que a visão sobre o gênero quase sempre recai na apologia ao crime e revela uma imagem ainda muito restrita à ideia dos *pancadões*.

Nem conhecimento, nem respeito, nem legitimidade[14].

---

13 Três leitores seguiram o argumento de Mr. Catra, alegando que o *funk* movimenta a economia.

14 Em 20 de setembro de 2017, a sugestão legislativa nº 17 foi rejeitada pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH). No parecer nº 32, de 2017, elaborado pelos Senadores Regina Sousa e Romário Faria, ressoam argumentos, ainda que raros, de reconhecimento: "os bailes entretêm a juventude. Trazem divertimento para uma grande parcela da população, justamente para aquela que já se sente marginalizada pela pobreza e exclusão social. Vemos o *funk* como uma forma de manifestação de pensamento desses jovens, uma maneira de serem vistos e de se sentirem participantes da sociedade civil".

Referências

ADORNO, T.W. A indústria cultural. In: COHN, G.(Org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Edusp, 1971. p. 287-295.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BURKE, P. **Cultura popular na idade moderna** – Europa, 1500-1800. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

COELHO, T. Esboços do prazer (ensaiando imperfeições). In: MONTESQUIEU, C. S. **O gosto.** São Paulo: Iluminuras, 2009. p. 83-127.

CRUZ, F. B. Proposta para criminalizar o *funk* tem 20 mil assinaturas em site do Senado. **UOL**,São Paulo, 26 maio 2017. Disponível em: <https://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2017/05/26/lei-para-criminalizar-o-funk-recebe-20-mil-assinaturas-no-site-do-senado.htm>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. v. I.

FREDERICO, C. **Marx, Lukács:** a arte na perspectiva ontológica. Rio Grande do Norte: Editora da UFRN, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2009.

______. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HUME, D. Do padrão do gosto. In: HUME, D. **Coleção os pensadores: Hume.** São Paulo: Nova Cultura, 1999. p. 333-350.

MEYER, M. **Folhetim.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAID, E. W. **Orientalismo.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Da "prótese tecnológica" à negação das tecnologias: olhares cotidianos a partir da educação para as mídias

Leandro Marlon Barbosa Assis[1]
Alexandre Farbiarz[2]

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir o que aqui se considera como naturalização de um discurso quanto à escola da rede pública precisar de tecnologias para a melhoria da qualidade do ensino. Sustentam nossa discussão os seguintes pontos: (1) a proposta de dialogia, de Paulo Freire (1967), como fundamental na medida em que propõe uma relação de aprendizagem pautada

1 Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF), vinculado à linha de pesquisa "Linguagens, representações e produção de sentidos"; bacharel em Jornalismo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); licenciado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); e Professor Regente I na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). E-mail: <leandro88marlon@gmail.com>

2 Doutor e Mestre em Design pela PUC-Rio, mestre em Educação e Linguagem pela USP. Professor do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense e dos cursos de Graduação em Comunicação Social e Jornalismo da mesma instituição. Coordenador do grupo de pesquisa educ@midia.com - Educação para as Mídias em Comunicação da UFF, e do grupo de pesquisa DeSSIn - Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação, da PUC-Rio. Pesquisador das áreas de Educomunicação, educação para as mídias, discursos e linguagens, comunicação visual. E-mail: <alexandre.farbiarz@gmail.com>

em desfazer a construção defasada que orienta a escola para o mercado de trabalho e, também, a visão soberba que coloca o professor como possuidor dos saberes a se transmitir; (2) a distinção entre cotidiano e rotina escolar, a partir de autores como Agnes Heller (2016) e Karel Kosik (1995), que problematizam o conceito de "cotidiano" em uma perspectiva de que é necessária uma reflexão crítica acerca da realidade posta diariamente; (3) a cultura da mídia, a partir de Douglas Kellner (2001), no sentido de que o autor questiona a superficialidade posta diariamente através dos veículos midiáticos.

Pretende-se, com tal estrutura de argumentação, introduzir a prevalência ou, no mínimo, o paralelo de um investimento em Educação crítica para as Mídias, como um movimento que, em certa medida, coloca-se como um investimento efetivo e necessário quando se pretende a qualidade de ensino. Ou seja, assume-se, aqui, a necessidade desta pauta como política pública que deve romper com o "senso comum" que exige tecnologia como solução de todos os problemas.

Em síntese, precisamos repensar a escola como um espaço em que o indivíduo social vá além da *práxis* utilitária da tecnologia e, deste modo, torne-se um sujeito da ação – e que, assim, utilize a tecnologia com uma finalidade que não se encerra em si mesma dentro de seus cotidianos.

A dialogia enquanto proposta

A obra de Paulo Freire pode ser lida a partir da compreensão de um amadurecimento do pensamento sobre a interface da Educação com a Comunicação, especialmente na ideia de que a coletividade é o motor da solidariedade e participação no processo educacional. Entretanto, a Educação sempre esteve pautada como possuidora de um papel fundamental para a transformação social em que se busque a democracia.

Deste modo, o pensamento contido em "Educação como prática da Liberdade" não resistiria a um debate teórico atualmente. O posicionamento de Freire (1967) reduz a experiência das pessoas ao afirmar que pouco importa o cenário, pois será autoritário. Assim, parece que não falávamos ou propúnhamos ações por sermos determinados a ser desse jeito. Porém, por ser uma de suas obras iniciais, permite perceber o impacto de uma época e o amadurecimento de seu pensamento que, mesmo com esses questionamentos teóricos, avança em considerar o saber do estudante como peça chave para o desenvolvimento do conhecimento.

Desse modo, a "Pedagogia da Comunicação" proposta por Freire (1967) coloca o diálogo como forma de romper com a "Pedagogia do Silêncio" que nos oprime. Contudo, devemos nos recordar que o poder institucional busca silenciar as vozes destoantes, mas não consegue impedir que ocorram as lutas pelo espaço de fala dentro do cotidiano escolar.

Assim, quando Paulo Freire se refere à eficácia que não existe na Educação de seu tempo, sugere indiretamente uma participação através de metodologias ativas. E essa maneira de construir o raciocínio parte da educação popular por procedimentos investigativos da pesquisa participante[3].

A proposta pensada por Paulo Freire encontra consonância em Mario Kaplún e Daniel Prieto Castilo, ao proporem a dialogia como metodologia oposta ao modelo educacional praticado nas escolas fechadas que reproduzem hierarquias em que falta o compartilhamento de saberes. Os pensadores citados rompem, portanto, com um modelo tradicional por reproduzir diversos preconceitos em seu interior e por simplificar a complexidade do cotidiano escolar e o exercício do poder na sociedade.

Por conta disso, o uso do diálogo propicia o fortalecimento de redes educativas que garantem à escola papel ativo na complexa teia de saberes que os jovens educandos possuem e vão desenvolver ao longo de sua experiência em contato com diversos pontos de aquisição de conhecimento e construção de sua identidade cidadã.

Portanto, o desenvolvimento enquanto ser é complexo pelas dimensões ilimitadas do mundo globalizado e contemporâneo no qual vivemos. A escola, deste modo, é uma estrutura moderna e conceitualmente iluminista e hierárquica que tende a afastar a sociedade. Por conta disso, os conflitos – que já aconteciam anteriormente e eram controlados socialmente – estão mais evidentes e instáveis pela aceleração do fluxo de informações a partir da cultura de mídia que atua diariamente.

Desse modo, a conscientização crítica – enquanto meta a ser atingida – requer equilíbrio a ser buscado, que fuja de estruturas totalizadas e totalizantes. Esse equilíbrio garante que se impeçam projetos autoritários e absolutos como uma forma a ser seguida por outros profissionais. Pois, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não pode absolutizar-se,

3 "A força do pensamento latino-americano no campo da comunicação para o desenvolvimento, com ênfase no planejamento participativo, exerceu profunda incidência na construção do conceito da educomunicação, como gestão de processos comunicativos" (SOARES, 2014, p. 10).

fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser 'situado e datado'. (FREIRE, 1967, p. 42)

Assim, ao se pensar na proposição do que é a Comunicação pensada por Paulo Freire (2011), percebe-se que ela é o meio pelo qual a humanidade chega à concretude de sua realidade histórica. O comunicar-se, para Freire, é uma busca permanente e constante de invenção e reinvenção.

Cotidiano *versus* rotina: a naturalização de uma dominação tecnológica

O cotidiano escolar é pensado como o espaço para que o conhecimento, não dissociado do senso comum, propicie uma tomada de posição a partir do exercício da reflexão sobre a produção constante, volumosa e rápida das mídias na contemporaneidade[4].

Deste modo, compreender o cotidiano escolar como um dos múltiplos cotidianos existentes na sociedade e, por conta disto, não podendo se dissociar das relações muitas vezes antagônicas estabelecidas na vida social. Portanto, compreender os olhares sobre estes conflitos/disputas é a essência da teoria reflexiva da prática social sobre o cotidiano ao qual o presente trabalho se alinha.

A reflexão crítica proposta por Agnes Heller (2016) e Karel Kosik (1995) é compreendida como uma forma de contrapor a comunicação mediada pela mídia que se abstém de exercer uma produção crítica por conta do fluxo acelerado de produção que pouco se aproxima da experiência prática.

A escola, deste modo, enquanto espaço de ensinar-aprender, precisa ser recuperada em sua essência formativa e, portanto, romper com a automatização do *ethos* midiatizado (SODRÉ, 2012). Deste modo, somente a reflexão crítica sobre as novas formas de costumes, condutas e cognições, surgidas a partir do estabelecimento das mídias com o papel que possuem hoje,

4 Reconhecemos a existência do debate sobre o período compreendido pela contemporaneidade a partir de múltiplas perspectivas, entretanto, não é nosso objetivo entrar nesta seara no presente artigo.

pode nos reorientar para um projeto educacional que preze pela coletividade e pelo desenvolvimento do ser humano em sua condição imanente[5].

Neste cenário, a sociedade contemporânea, concomitantemente, é atravessada pelas mídias e pelas práticas de consumo oriundas das esferas sociais hegemônicas já vinculadas à noção de espetacularização pelo entretenimento. Deste modo, a reflexão crítica sobre como as mídias estão penetrando no discurso educativo precisa ser pensada a fim de evitar que a inserção das tecnologias no ambiente escolar se dê por um viés de prótese.

Esta compreensão se dá pela naturalização no senso comum de que as escolas necessitam de tecnologias para que ocorra uma melhoria no ensino sem que as políticas públicas orientem reformas pedagógicas que prezem pelo desenvolvimento crítico dos envolvidos no projeto. Entretanto, os materiais divulgados que veiculam estas necessidades acabam por se orientar mais pela reflexão acerca da produção daquela tecnologia.

Neste cenário, consideramos a vida cotidiana como aquela em que o ser humano ativo busca as possibilidades para o desenvolvimento do "homem genérico" pelo viés da coletividade. Portanto, compreende-se que, impregnada pelos discursos e práticas hegemônicas, a vida cotidiana propicia um vir a se alienar se a reflexão sobre a rotina não for posta como prática constante – e aqui reside o pano de fundo para uma Educação para as Mídias e uma escola reflexiva e atuante.

Somente teríamos tal possibilidade de rompimento com a efetiva implantação de políticas públicas orientadas pela crítica e pela formação de professores para atuar nas escolas do século XXI. Inicialmente, como dito a priori, Paulo Freire (1967) sintetizou esta ideia através do processo de dialogia percebendo que somente através da troca de saberes oriundos de todos os cotidianos disponíveis será possível uma educação emancipadora e apta a disputar posições com a hegemonia midiática.

5 "O humano genérico é, segundo as correntes marxistas, aquela condição que atende aos valores essenciais do homem, categorizados como: o trabalho, a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. Portanto, ele é quem pertence à humanidade e só é possível realizá-lo através do processo histórico. Assim, o capitalismo e o Estado capitalista acabam por limitar esse desenvolvimento/busca por colocá-lo como indivíduo. Compreendo, desse modo, essa individualização como um dos componentes da passividade proposta por Carvalho & Netto (2007): a transformação do cidadão em usuário." (ASSIS; FARBIARZ, 2017, p. 2).

A posteriori, seguindo o pensamento de Agnes Heller (2016, p. 17), "a vida cotidiana é a vida do homem inteiro". Ou seja, não há formas de que se possa dissociar o que se é do que se faz. Deste modo, dialeticamente, "o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade" (HELLER, 2016, p. 17-18).

Deste modo, ao se ponderar sobre a dialética citada e a não possibilidade de absorção das contradições, pode-se aferir que o homem tende a viver no mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1995). Tal proposta se fundamenta na ideia de que somos conhecedores de uma realidade que se apresenta como possibilidade prático-sensível para sua utilização. Assim, tendemos a reduzir as ações dentro da sociedade a uma *práxis* utilitária dos fenômenos postos diante de nós enquanto realidade.

O cotidiano, tratado como rotina por observações do senso comum, tende a nos colocar num lugar em que não compreendemos as coisas e menos ainda a regularidade, o imediatismo e a evidência das estruturas postas à experimentação diversas vezes. Assim, a pseudoconcreticidade se sustenta pela "noção de imaginário social [...] composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetiva de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade" (MORAES, 2009, p. 29).

Ao se considerar o imaginário social posto pela mídia contemporaneamente, pode-se reconhecer a afirmação de que "o homem nasce já inserido em sua cotidianidade" (HELLER, 2016, p. 18) e a de que "o pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias" (KOSIK, 1995, p. 15). Em síntese, a prática irrefletida e não compreensiva posta pelas mídias tende a fundar e naturalizar uma rotina em que o ser humano deixa de se portar como agente da transformação social (nossa compreensão de cidadão) e passa a ser um consumidor hedonista e superficial.

Deste modo, compreender o cotidiano pela teoria helleriana nos permite ampliar os olhares sobre as formas de se transformar a sociedade proposta pela teoria marxista: nem sempre uma classe será o sujeito da história e, por conta disto, em alguns momentos formações capitalistas acabarão por se tornar o motor das transformações.

Tal compreensão se coloca pela impossibilidade de se pensar o cotidiano escolar sem a presença das tecnologias advindas dos múltiplos cotidianos que se colocam para além dos muros das escolas: quantos não são os jovens que chegam trocando mensagens por aplicativos e posando para

selfies enquanto as aulas não começam? E os grupos de professores nos mesmos aplicativos que são usados para transmitir recados de maneira imediata e para avisos sobre atrasos? E quantas não são as escolas que recebem as portarias e comunicados via *e-mail*?

Deste modo, não há como negar que ocorra uma invasão da prática utilitária pela rotina capitalista dentro do ambiente escolar. Contudo, baseando-nos no pensamento de Heller (2016) e Kosik (1995), devemos problematizar a naturalidade das ações para afastar o fenômeno da coisa em si para alcançar sua essência que não é posta direta e imediatamente à nossa cognoscência.

Ao se buscar a compreensão e a reflexão dialética sobre os diversos processos naturalizados no dia a dia, é possível, então, reconhecer as estruturas de poder e alcançar o conhecimento que diferencia a aparência fetichizada do mundo real. Ou seja, com uma Educação crítica para as Mídias podemos romper com os "espetáculos sedutores [que] fascinam os ingênuos e a sociedade de consumo, envolvendo-os na semiótica de um mundo novo de entretenimento, informação e consumo, que influencia profundamente o pensamento e a ação" (KELLNER, 2004, p. 11).

Entretanto, toda a construção pensada para a vida cotidiana posta pelas forças hegemônicas que possuem "jogos de consenso e dissenso que atravessam e condicionam a produção simbólica na ambiência midiatizada atual" (MORAES, 2010, p. 77) precisa ser considerada sob os olhos hellerianos, por características[6] que perpassam quaisquer que sejam os modos de produção. Por este pensamento, visto a necessidade de reflexão e pensamento crítico, não se pode naturalizar estas características para não incorrer na alienação da vida cotidiana – possível, então, pela naturalização e pela fetichização da vida a partir do desenvolvimento do capitalismo.

Desta forma, a educação fornece a possibilidade de aproximar o ser humano de sua condição de produtor e agente – coletivamente – da história. Deste modo, a individualização posta pela dinâmica social capitalista particulariza o pensamento e gera uma sensação de imediatismo que fragmenta o ser social em uma pseudoforma de ser.

---

6 As características podem ser colocadas como sendo: heterogeneidade, hierarquia, espontaneidade, economicismo, possuidora de juízos provisórios, probabilística, ultrageneralizante e imitação. Sugestão: utilização somente de substantivos para nomear as características. Por exemplo, ultrageneralização.

A perspectiva de um consumo orientado à exibição se faz como escolha teórica pela compreensão de que a dinâmica capitalista imputa desejos extras que, num fluxo constante e crescente, acabam por soterrar as questões que pautariam uma sociedade civil engajada na solução dos problemas sociais. Neste sentido, o indivíduo afasta-se da responsabilidade pelos outros e da ideia de que pode cometer erros que afetariam a dinâmica social. Portanto, este projeto de sociedade, pautado no consumo, enraíza-se na subjetividade e evita o pensamento futuro num presenteísmo incompleto que impede o processo de reflexão.

Assim, perceber a ideologia do consumo enquanto uma retórica para mascarar uma dominação nos faz perceber que, sendo uma construção simbólica para a manutenção desta sociedade capitalista, acaba por se expressar nas diferentes práticas e seduções hegemônicas. Logo, o discurso midiático afasta a criticidade do movimento de defesa de uma política pública oposta à educação capitalista e orientada para o mercado de trabalho. Ou seja: enfraquece-se a luta por um projeto coletivo – a longo prazo – em nome de uma prática superficial que satisfaz a ética indolor e que não reflete sobre o processo.

Portanto, o mundo real, como descreve Kosik (1995, p. 23), é o mundo da práxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. [...] É um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social.

Deste modo, reconhecendo o poder estrutural de setores econômicos consolidados pela dinâmica capitalista, precisamos avançar para além do olhar de que a classe operária guiaria um processo de transformação social. Para tal empreendimento, mantendo a base helleriana, a escola se coloca como uma instituição portadora da mudança.

Como salienta Dênis de Moraes (2009, p. 34), baseando-se em Leandro Konder e Russel Jacoby, as utopias são necessárias para reviver a imaginação política da sociedade, desvelando o que se oculta por trás do império do visível e reerguendo convicções e questionamentos que o imediatismo intencional de telas e monitores menospreza ou sufoca.

Em linhas gerais, a escola surge como o espaço potencializador da reflexão, da crítica e da libertação a partir de pequenas conquistas e de questionamentos diversos sobre a vida cotidiana que cada agente do processo educativo carrega junto consigo. Desta forma, é o espaço escolar que

possibilita uma consciência transformadora da sociedade e, por conseguinte, garante que a gerência do processo revolucionário se dará fora dos escritórios burocráticos de sindicatos ou líderes envenenados pela naturalidade de práticas postas como rotina.

A cultura da mídia: o espetáculo enquanto entretenimento

A proposta de que o espetáculo segue ampliando seu poderio imagético e, consequentemente, propiciando o deslocamento do humano em nós não impede, como salienta Douglas Kellner (2004), que reconheçamos possibilidades de resistência de públicos diversos. Caso contrário, qual seria a necessidade de um trabalho reflexivo-crítico sobre a atual conjuntura escolar brasileira? Ou mesmo, qual seria a motivação de um profissional decidir lecionar numa escola pública com os baixos salários que sustentam o fracasso do modelo público de gerir a Educação?

Portanto, mantendo a ótica contida nas análises de Agnes Heller (2016), a crise da educação pode ser compreendida pela diferente construção cultural dos agentes escolares: passando desde um jovem que vai para a escola em busca da merenda e do almoço que faltam em casa por conta do baixo salário que seus pais recebem; por um professor que fez sua faculdade e hoje encara a sala de aula como mundo de trabalho visando somente o salário ao final do mês para sustentar um consumo desprendido do social e que não paga as contas da casa em que mora com os pais; por uma diretora que não sai de sua sala para resolver os problemas pedagógicos por encarar que a administração e os números são mais importante dos que as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem; chegando aos funcionários terceirizados que não perdem o sorriso na face com seus salários atrasados há mais de três meses.

Assim, ao sinalizarmos as propostas de reflexão sobre o espetáculo contidas em Kellner (2004), pode-se perceber que, mesmo seguindo a linha dos Estudos Culturais[7], o autor sinaliza como que eles podem fornecer

7 Não pretendemos uma integração total de visões e correntes distintas. Apenas julgamos necessário e oportuno ampliar olhares com proposições teóricas e/ou interpretações que são úteis para explicar situações que se colocam diante de nosso estudo.

indícios de funcionamento da sociedade atual: o entretenimento, a velocidade e a informação em excesso. Ou seja, se cruzarmos este pensamento com o de Agnes Heller (2016), perceberíamos a proposta da autora de que somente pelo processo de se distanciar e estranhar o naturalizado é que se pode destruir a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1995).

Assim, se considerássemos a escola, a partir do pensamento do pesquisador Dênis de Moraes (2009), como um dos órgãos formadores de consenso, poderíamos questionar as escolhas que fazemos na vida cotidiana e, também, as distorções existentes no interior da sociedade. Consequentemente, quando Moraes cita Carlos Nelson Coutinho, pautando-se por teses gramscianas, critica a ideia de que a revolução será um rompante violento como em outros tempos. A transformação, desta forma, será lenta e gradual com a participação da grande maioria da população oriunda de instituições diversas, dentre elas a escola, formadas ao longo dos anos.

De um lado, "o discurso midiático se propõe a determinar a interpretação dos fatos por intermédio de signos fixos e constantes que tentam proteger de contradições aquilo que está dado e aparece como representação do real, como verdade" (MORAES, 2010, p. 95). Do outro, a escola fornece a possibilidade de acessar saberes diversos "colocando as desigualdades no terreno da inteligência e da cultura" (PIMENTA; PINTO, 2013, p. 18) e reconhecendo a luta de classes no interior da comunidade escolar.

Entendendo esta disputa a ser enfrentada a partir de uma Educação para as Mídias, salienta-se, assim, que a vida cotidiana se coloca como uma contradição dialética que precisa opor o que se naturaliza a partir do entretenimento informacional através das mídias e o que se estabelece como reflexão para suspender o cotidiano.

A espetacularização da tecnologia em sala de aula

O professor chega à escola e ouve em bom tom que a mudança chegou. Pensa em todos os pais de alunos que devem ter conseguido trabalho digno; pensa no salário dos terceirizados terem sido pagos; pensa que a quadra de esportes passou a ter a estrutura para a prática de todas as modalidades de desportos; pensa que o seu salário, congelado há três anos sem reajuste ou aumento, vai propiciar menos turmas para trabalhar. Pensou em todas as possibilidades concretas de se transformar o cotidiano escolar, mas não se deu conta que a mudança é o novo datashow entregue pela secretaria de educação.

A história contada acima em forma de exemplo pode parecer desprendida do artigo como um todo, mas precisamos reconhecer que o senso comum, como dito anteriormente, acredita que a simples inserção de um aparelho tecnológico é capaz de revolucionar o sistema educacional repleto de problemas de diversas origens. Tal crença permanece pela astúcia das ideologias tecnicistas [que] consiste geralmente na tentativa de deixar visível apenas o aspecto técnico do dispositivo midiático, da 'prótese', ocultando a sua dimensão societal comprometida com uma forma específica de hegemonia, onde a articulação entre democracia e mercadoria é parte vital de estratégias corporativas (SODRÉ, 2012, p. 22).

Deste modo, as mídias precisam ser pensadas em sua complexidade. A partir de seu poder comparável à prática pedagógica e às instituições sociais (SETTON, 2010), precisamos pensar que elas são produzidas por hegemonias que aceleram as formas midiatizadoras em nome da manutenção de estruturas de poder vigentes – como já se debateu nos tópicos anteriores.

Os cotidianos dos estudantes precisam ser inseridos nas práticas dos professores e, concomitantemente, a reflexão sobre a produção midiática para que se possa identificar que tudo o que existe é o fruto de trabalho humano em diversos níveis da cadeia produtiva. Deste modo, pode-se romper ou, no mínimo, limitar a midiatização enquanto uma ordem de mediações socialmente realizadas no sentido da comunicação entendida como processo informacional, a reboque de organizações empresariais e com ênfase num tipo particular de interação [...] caracterizada por uma espécie de prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível (SODRÉ, 2012, p. 21).

Portanto, como salientam Selma Pimenta e Umberto Pinto (2013) sobre a evolução tecnológica, o processo de midiatização[8] tende a ocultar a produção do trabalho humano e o desumaniza ao ponto de fortalecer o processo de reificação[9] para todas as esferas das relações face a face. Assim, devemos "recuperar o debate ideológico nestes tempos de hegemonia do pensamento neoliberal" (PIMENTA; PINTO, 2013, p. 37), do número de

8 A midiatização vai além e, como aponta Muniz Sodré (2012, p. 34), propicia a despolitização midiática ou tecnológica.

9 Forma de alienação do modo de produção capitalista que, em linhas gerais, é a coisificação das relações sociais através da mercantilização dos relacionamentos.

deputados e senadores conservadores que foram eleitos para o Congresso Nacional nas eleições de 2014 e do Golpe empresarial-parlamentar que usurpou a Presidência da República em 2016.

Por conta de todo o debate feito, "é que seria interessante enfatizar: o problema não está apenas em trazer os meios de comunicação para dentro das escolas, mas em saber quem eles estão servindo" (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 122). Em suma, a prática dos profissionais de ensino deveria se pautar em analisar; propiciar a possibilidade de reflexão; utilizar a produção midiática como trampolim para a compreensão das desigualdades sociais postas como naturalizadas; e possibilitar a formação cidadã dos estudantes e de si próprios como interventores na vida pública[10].

Considerações finais

Os céticos da existência e permanência da escola bradam que o que se conhece por escola chegou ao fim. Um novo tempo, fundamentado na aparelhagem eletrônica, coloca-se como a saída para o fracasso da escola enquanto instituição. A prática de professores é menosprezada se não utilizam tecnologias e, quase sempre, questiona-se por qual motivo não é uma recorrência seu uso. Vivemos tempos em que a velocidade se torna um deus a ser cultuado em nome do progresso e da aptidão a atender aos chamados da rotina posta socialmente. Contudo, a escola precisa ser o espaço outro neste contexto.

Cabe a ela, segundo nosso olhar, resistir às investidas dos movimentos empresariais que possuem uma retórica modernizadora que oculta interesses diversos. O Movimento Todos pela Base e o Todos pela Educação, para escolher os campos de batalhas atuais, estão impregnados de empresas financeiras e corporações midiáticas que são portadoras de um desejo simples e objetivo: buscar consumidores e mão de obra dita qualificada, mas que pode ser lida como barata.

---

10 Zygmunt Bauman (2001) nos coloca, atualmente, como usuários/consumidores que desejamos ser servidos enquanto indivíduos e que não nos importamos com os outros. Esta situação impede de nos sentirmos realizados por não termos condições de alcançar a nossa condição humana (coletiva). Deste modo, a partir das mídias, somos treinados a obedecer e seguir todas as regras que nos criam as rotinas naturalizantes de desigualdades para vivermos num sofrimento perpétuo de nunca sermos completos.

Diante deste cenário, pautando-nos pelos debates realizados acima, somente uma Educação para as Mídias pode fortalecer a escola e potencializar seu papel de formadora de cidadania. Mais do que isto, como defendeu Paulo Freire em diversos escritos, precisamos de uma escola que seja tão formadora quanto informadora. Se decidirmos por um único caminho, perderemos um dos últimos espaços institucionalizados de batalha contra as hegemonias do capital.

Que se abram as portas da escola para as novelas, telejornais, celulares, televisões, internet, *Netflix*, *Whatsapp* e qualquer outra representação capitalista do que seria a liberdade de escolha ou de comunicação. Contudo, que se formem profissionais de educação que estejam prontos a utilizar destas produções como armas e, também, as utilizem como exemplificações do que se pode fazer hoje em dia ao se aliar reflexão-criatividade-internet.

O presente artigo busca abrir uma brecha de diálogo para que se possa, conjuntamente, refletir sobre os rumos da educação, da comunicação, das políticas públicas educacionais e que, ao fim, possamos saber que ainda é possível sonhar e amar, como dizia Paulo Freire.

O diálogo, ou a comunicação dialógica, é a base da proposta educacional freiriana e nossa compreensão de uma Educação para as Mídias. Portanto, a prática dialógica permite o rompimento com a ideia de que um conhecimento para ser válido precisa ser afastado da sociedade. Ou seja, podemos nos assumir enquanto pesquisadores e cidadãos do mundo. Em suma, existem condicionantes por todos os lados, mas o que você faz é o que determinará quem és. Nós acreditamos e lutamos por uma outra educação e nos posicionamos para isto.

Referências

ASSIS, L. M. B. **A Educomunicação como proposta educacional**: o ensino de História no Programa Autonomia. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

______; FARBIARZ, A. Observações cotidianas de um professor entre a Comunicação e a Educação: reflexões epistemológicas. In: Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Educação e Democracia - aprenderensinar para um mundo plural e igualitário, 9, Rio de Janeiro, 2017, **Anais**, Rio de Janeiro, 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

______. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz & Terra, 2011.

______; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia –** Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001.

______. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. **Líbero**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 4-15, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

MORAES, D. Imaginário social, hegemonia cultural e comunicação. In: MORAES, Dênis de. **A Batalha da Mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009. p. 24-75.

MORAES, D. Gramsci e as mutações do visível: comunicação e hegemonia no tempo presente. In: MORAES, D. **Mutações do visível**: da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010. p. 54-77.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A. (Org.). **O papel da escola pública no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SETTON, M. G. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, I. O. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 7-28.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

Sobre as organizadoras

Eliana Nagamini

Bacharel em Letras e Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP). Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes (USP). Atua nas áreas de Letras, Comunicação e Educação desenvolvendo pesquisas sobre linguagens midiáticas e adaptações de obras literárias para o cinema e para a televisão. Autora do livro Literatura, televisão, escola. Estratégias para leitura de adaptações (Cortez, 2004). Docente no curso de Automação de Escritórios e Secretariado da Faculdade de Tecnologia São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Ana Luisa Zaniboni Gomes

Formada em Comunicação Social pela PUC-SP, é jornalista profissional e diretora da OBORÉ Projetos Especiais desde 1995. Possui especialização em Gestão da Comunicação, mestrado e doutorado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Sua atuação profissional e acadêmica está centrada nas interfaces sociais da Comunicação, especialmente no diálogo com as políticas públicas como Educação, Saúde, Cultura e Direitos Humanos. Em fase de pós-doutoramento na ECA-USP, assumiu, em 2018, a coordenação do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom.

Em tempos de *fake news, bullyng* virtual, aplicativos formadores de redes sociais e antissociais, influenciadores digitais, revolução nos modelos de negócios onde quem se destaca não é quem tem, mas quem coloca quem tem para conversar, e onde as maiores empresas têm como seu principal capital dados de outros, nunca parece demais para uma editora universitária publicar sobre Comunicação.

A série Comunicação e Educação é o que mais se encaixa num segmento ainda tímido de divulgação, mas amplo de publicações, e se destaca pelo seu propósito generoso e generalista de dar um amplo cenário do que mais se investiga sobre essa amálgama no Brasil. O coletivo de textos representa, em minha opinião, o principal grupo de pesquisa aberto do país, o Grupo de Trabalho (GT) Comunicação e Educação da Intercom – maior entidade acadêmica de comunicação do Brasil, com 40 anos de eventos grandiosos. Ou seja, se quiser saber qual o rumo que está tomando quanto à pesquisa, os cinco títulos já editados são essenciais.

Levando com muita seriedade pelos organizadores do GT, a seleção dos textos, tanto para os eventos como para as publicações, sempre passou por rigorosos processos de seleção. Portanto, tal publicação continuará a ser uma das principais referências para o amplo campo de pesquisa que envolve a Comunicação e Educação, que promete ser ainda maior com a ampliação – e a tomada de consciência – da sociedade da informação. É fonte tanto para pesquisadores iniciantes e seus TCC, como para iniciação científica, *lato* e *stricto sensu*.

Cláudio Márcio Magalhães
Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local e do Instituto de Comunicação e Artes do Centro Universitário UNA (MG).

ISBN: 978-85-7455-510-2